

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	V
1 Einleitung	1
2 Was versteht man unter Schulentwicklung	3
2.1 Begriffsdefinition.....	3
2.2 Stand der Forschung.....	5
2.3 Ziele der Schulentwicklung	7
2.4 Organisationsentwicklung	8
2.5 Unterrichtsentwicklung.....	9
2.6 Personalentwicklung	10
3 Teamentwicklung in der Schule	11
3.1 Team versus Gruppe	11
3.2 Teamentwicklung – eine Begriffsdefinition.....	13
3.3 Stand der Forschung.....	13
3.4 Ziele der Teamentwicklung	15
3.5 Methoden für eine positive Teamentwicklung	16
4 Die Rolle der Schulleitung	17
4.1 Wertschätzungskompetenz.....	17
4.2 (Selbst-)Reflexionskompetenz	18
4.3 Beziehungskompetenz.....	19
4.4 Kommunikationskompetenz	20
4.5 Sachkompetenz	22
5 Schulentwicklung an einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg	23
5.1 Eine Schule für alle – Lernangebote	25
5.2 Gemeinsamer Unterricht und Leistungsfeststellung auf drei Niveaustufen	26
5.3 Verbindliche Ganztagschule.....	26
5.4 Konsequenzen für die Teamentwicklung	27
6 Fazit.....	27

7 Handreichung „Teamentwicklung für Schulleitungen an einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg“	29
Literaturverzeichnis	48
Anhang	54

Abkürzungsverzeichnis

GMS	= Gemeinschaftsschule
SE	= Schulentwicklung
OE	= Organisationsentwicklung
UE	= Unterrichtsentwicklung
PE	= Personalentwicklung

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung	5
	(Quelle: Rolff u.a. 1998: 16)	
Abb. 2:	Aufbau von Teams um Aufgaben	12
	(Quelle: Becker 2016: 7)	

1 Einleitung

Die Notwendigkeit konstruktiv in Teams zusammenzuarbeiten, um sich weiterzuentwickeln und Lösungen für (globale) Herausforderungen zu finden, scheint noch nie aktueller gewesen zu sein, als in diesen Tagen. Dies wissen die Politikerinnen und Politiker, die derzeit die Entscheidungen innerhalb und außerhalb Europas im Zusammenhang mit dem Corona-Virus treffen, wertzuschätzen. Jens Spahn etwa betont die konstruktive Zusammenarbeit in seiner Rede im Bundestag mit allen politisch Beteiligten und nennt sie eine der größten Stärken der Demokratie und dass man im Ernstfall „an einem Strang zieht“ (Bundesministerium für Gesundheit 2020: o.S.). Längst hat die dem Akronym *TEAM* anhängende Übersetzung „Toll Ein Anderer Macht's“ an Bedeutung verloren (vgl. Pinnow 2011: 26), weil eben hochkomplexe Aufgaben nur gemeinsam bewältigt werden können. Die Komplexität in unserer Welt nimmt ständig zu und die daraus resultierenden Aufgaben setzen „Kompetenzen, Fähigkeiten und eine Bandbreite von Wissen voraus, die ein Einzelner allein nicht haben kann. Neben der Fachkompetenz wird also in Zukunft auch die soziale Intelligenz, d. h. die Fähigkeit, durch Kommunikation und Handeln schnell tragfähige Beziehungen zu Fremden aufzubauen und aufrechtzuerhalten, eine wachsende Rolle spielen“ (ebd.: 2016: 26).

Die Hauptaufgabe und -verantwortung einer Schule ist es – und hier ist sich in unserem föderal geprägten Schul- und Bildungswesen Deutschlands die Kultusministerkonferenz aller Bundesländer einig - junge Menschen mit unterschiedlichsten Voraussetzungen auf ein demokratisch geprägtes gesellschaftliches Leben - insbesondere auf das Berufs- und Studienleben vorzubereiten. Ihre Schulbildung - und hiermit ist größtenteils der Unterricht gemeint - soll es ihnen ermöglichen – vor allem innerhalb Europas – ihren Kompetenzen entsprechend, einen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Beitrag zu leisten (vgl. KMK 2019: o.S.) und sich so gemeinsam mit anderen Menschen neuen Herausforderungen erfolgreich stellen zu können. Im Kern geht es bei dieser Aufgabe der Schule um individuelle Entwicklung. Schülerinnen und Schüler sollen sich ihrer Begabung entsprechend in einem durch die Lehrkräfte gestalteten anregenden Lernumfeld positiv (weiter)entwickeln. Fend beschreibt es so: „Schulen sind Orte der Identitätsfindung für heranwachsende Menschen“ (Fend 2008: 369). Diesem Anspruch sollen Schulen auf der Grundlage der Qualitätsrahmen und – konzepte der einzelnen Bundesländer gerecht werden. Das ist in der heutigen, sich in rasendem Tempo verändernden Welt - welche auch auf die Schülerinnen und Schüler Einfluss nimmt -eine große Herausforderung (vgl. Rolff 2016: 9) und setzt die Bereitschaft bei

Schulleitung und Lehrkräften voraus, auf Veränderungen und Herausforderungen zu reagieren, Gewohntes zu überdenken oder anzupassen bzw. Neues zuzulassen, sprich die Schule als Institution stets weiterzuentwickeln. Dies kann nur gelingen, wenn Schulleitung und Lehrkräfte immer wieder ihr professionelles Handeln reflektieren. „Lehrer/innen werden ihre Kompetenz nicht zuletzt angesichts der gegenwärtigen Veränderungen in der Gesellschaft und der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen lebenslang weiterentwickeln (müssen)“ (Brunner 2015: 13). Gerade der Schulleitung, allen voran der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter kommt hierbei eine tragende Rolle zu, die ganz bewusst und reflektiert ausgeführt werden will, um eine positive Schulentwicklung in Gang zu setzen und zu begleiten. Pinnow fasst seine Recherchen in der Literatur zum Thema *Führung* zusammen als die Fähigkeit, neue komplexe und zugleich dynamische, gesellschaftliche Abläufe zu verstehen und zu managen. (vgl. Pinnow 2001: 37). Führungswerkzeuge sind hierbei wichtig und es ist unerlässlich, die Idee des *Leadership* als Leitungsperson verinnerlicht zu haben bei der der Mensch im Mittelpunkt steht. (vgl. ebd.: 37). Somit ändert und entwickelt sich auch die Rolle der Leitung von Schulen immer mehr. Schratz beschreibt Leadership als eine Haltung, mit der Schulleiterinnen und Schulleiter sich neueren komplexen Herausforderungen stellen und sie nutzen, um innovative Prozesse innerhalb der Schulgemeinde in Gang zu bringen (vgl. Schratz 2017: VII). Die Haltung von Führungskräften muss davon geprägt sein, dass solche Prozesse in Schulen nur in einem Team gelingen können, welches Bereitschaft zeigt, sich stets weiterentwickeln zu wollen. Senge stellt fest: „Die Welt besteht eben nicht aus voneinander unabhängigen Geschehnissen, sondern aus miteinander verbundenen Kräften, die Ereignisse und Entwicklungen bewirken“ (Senge 2001: 11). Das Wissen einzelner Menschen, ihre individuellen Fähigkeiten und die sich daraus ergebenden Synergien werden immer mehr gebraucht werden, um eine Lösung von Problemen gemeinsam zu erarbeiten (vgl. Pinnow 2011: 37).

Mit dieser Grundannahme erhält nebst der tragenden Leitungsrolle auch die Teamentwicklung und die Arbeit im Team eine noch viel wertvollere Bedeutung in Bezug auf Schulentwicklungsprozesse.

Die Gemeinschaftsschule ist eine sehr junge Schulform mit verbindlichem Ganztag. Sie ergänzte die bereits bestehende Schullandschaft in Baden-Württemberg im Schuljahr 2012/2013. Ihr Konzept ist äußerst innovativ und unterscheidet sich mit konzeptionellen Besonderheiten, wie beispielsweise dem gemeinsamen Unterricht auf unterschiedlichen Niveaustufen, der Arbeit im Lernatelier, dem Lerncoaching, dem Lernen mit Kompetenzrastern und den Lernentwicklungsberichten ohne Noten (vgl. MfKJSBW 2013) grundlegend von anderen baden-württembergischen Sekundarstufenschulen wie

der Werkrealschule, Realschule und dem Gymnasium. Schnebel stellt fest, dass die oben genannten Bausteine in der Wissenschaft und Bildungspolitik nicht neu diskutiert werden, die konzeptionelle Verbindlichkeit aller Bausteine allerdings stellt diese neue Schulform und ihre Akteure jedoch vor große Herausforderungen und Veränderungen (vgl. Schnebel 2016: 141). Eine dezidierte Anleitung für die Teamentwicklung an Gemeinschaftsschulen existiert noch nicht.

Diese vorliegende Arbeit beschäftigt sich zunächst damit, was Schulentwicklung umfasst, welche Rolle die Teamentwicklung spielt und welche zentrale Stellung die Schulleitung, allen voran die Schulleiterin bzw. der Schulleiter, hierbei innehat. Daran anschließend wird konkret auf die Besonderheiten der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg eingegangen und die damit verbundenen Herausforderungen für eine positive Schulentwicklung betrachtet. Abschließend wird die Frage beantwortet, wie die Schulleitung Teamentwicklung an einer Gemeinschaftsschule für eine positive Schulentwicklung initiieren, fördern, begleiten und implementieren kann. Die Ergebnisse münden in einer Handreichung für Schulleitungen an Gemeinschaftsschulen.

2 Was versteht man unter Schulentwicklung

2.1 Begriffsdefinition

Zunächst einmal muss festgestellt werden, dass sich Schulentwicklung auf die Entwicklung einer einzelnen Schule bezieht und nicht auf die Planung einzelner Schulen an unterschiedlichen Standorten, wie das der Fall bis Mitte der 80er Jahre war (vgl. Rolff 2016: 12). Wenn heutzutage von Schulentwicklung gesprochen wird, dann ist damit die Einzelschule gemeint, welche der „Motor der Reformmaßnahmen“ (ebd.: 12) und „die bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen ist“ (ebd.: 37). Diese Entdeckung ist den Ergebnissen der Implementationsforschung und den Ergebnissen von Forschungsprojekten im Zusammenhang mit der positiven Einführung von Neuerungen geschuldet (vgl. ebd.: 13), auf welche in Punkt 2.2 konkret eingegangen wird.

Rolff fasst die Definition von Schulentwicklung (SE) im sogenannten Drei-Wege-Modell zusammen, welches die Organisationsentwicklung (OE), die Unterrichtsentwicklung (UE) und die Personalentwicklung (PE) beinhaltet. OE bedeutet im Zusammenhang mit Schulentwicklung, die Schule als komplexes System wahrzunehmen, das einer Struktur bedarf und sich von innen heraus schrittweise entwickeln soll; im besten Fall mit einer Prozessbegleitung. UE ist der Teil innerhalb der SE, der sich zuvörderst mit der

Lehrerfortbildung im Bereich der einzelnen Unterrichtsfächer, aber auch mit schulpädagogischen Themen, wie beispielsweise Leistungsmessung oder Methodentraining beschäftigt (vgl. ebd.: 1).

Personalentwicklung in der Schule, so Rolff, „meint ein Gesamtkonzept, das Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst“ (ebd.: 18).

Schulentwicklung, so Arnold, bedeutet, für die Schule herauszufinden, wie sie sich professionell als Organisation aufstellen kann, in der das Thema Führung und Kooperation und die Sicherung von Qualität zu ihrem Selbstverständnis gehören (vgl. Arnold 2010: 83). Wenn Hattie von Entwicklung in Schule spricht, dann stehen PE und UE im Vordergrund. Sein Hauptanliegen hierbei ist die Lehrerfortbildung in Bezug auf Geisteshaltungen, die sich in Leidenschaft für das Lehren äußern und somit erfolgreiches Lernen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht garantieren. Er ist überzeugt davon, dass hierfür die „Verbesserung der Qualität der Lehrperson einer der Schlüssel ist“ (Hattie 2018: 193). Der Begriff Schulentwicklung im Verständnis von Baumann und Götz umfasst alle Maßnahmen, die dem Qualitätsmanagement im Hinblick auf den Unterricht zuträglich sind. Sie sollten den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechen und somit den Bildungstrends folgen (vgl. Baumann/Götz 2016: 26). Als Trends werden in ihrem Buch u.a. der Umgang mit Heterogenität und die Reflexivität von Unterricht benannt. Wichtig ist beiden Autoren, „dass mit Schulentwicklung nicht ein um seiner selbst willen zu betreibender Aktionismus gemeint ist“ (ebd.: 26), sondern ein Abwägen dessen, was einer Qualitätssteigerung im Hinblick auf den Unterricht zuträglich ist, welches das Autorenteam als Hauptaufgabe der Schulleiterin bzw. des Schulleiters bezeichnet. Krapp und Friederich legen den Fokus – ähnlich wie Rolff – auf die Organisation Schule. Sie wird flankiert von der Entwicklung des Unterrichts, des Personals und insbesondere der Leitungskompetenzen der Schulleiterin/ des Schulleiters (vgl. Krapp/Friederich 2018: 103). Die hier angeführten Begriffsdefinitionen beziehen sich unterschiedlich akzentuiert auf den Unterricht, das Personal und die Schule als Organisation. Zu Recht erwähnen Baumann und Götz, dass immer wieder auch die Gefahr der negativen Schulentwicklung bestehe, wenn man bestehende Konzepte nicht an die aktuellen Standards angleicht bzw. wenn „Routine statt Leidenschaft die Arbeit prägt“ (Baumann/Götz 2016: 26). Diese Art der Schulentwicklung soll aber nicht Gegenstand dieser Arbeit sein.

Den Blick auf die unterschiedlichen Bundesländer gerichtet zeigt, dass bis auf (Berlin)-Brandenburg jedes Bundesland über ein Institut verfügt, das sich mit Schulentwicklung beschäftigt. Innerhalb ihrer verschiedenen Bezeichnungen spiegelt sich oben genanntes Begriffsverständnis von Schulentwicklung wider (vgl. KMK 2020: o.S.).

Auf dem Gebiet der Schulentwicklung wurde Rolffs eingangs erwähntes Drei-Wege-Modell in den vergangenen Jahren am häufigsten zitiert und übt heute großen Einfluss auf das Verständnis von Schulentwicklung aus (vgl. Fischer 2015: 94). Im Verlauf der Arbeit dient sein Drei-Wege-Modell als Raster für nähere Erläuterungen in Bezug auf Schulentwicklung:

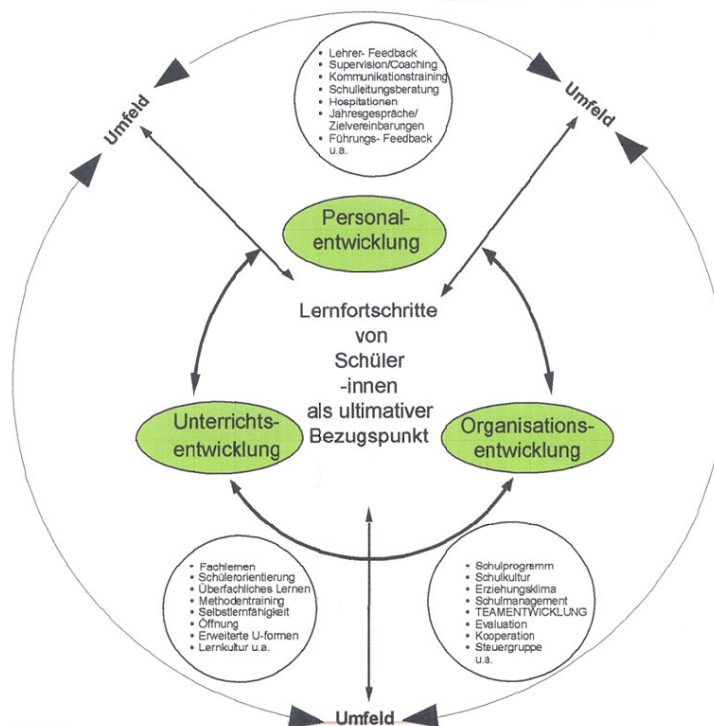


Abb.1 Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Quelle: Rolff u.a. 1998: 16)

2.2 Stand der Forschung

Wie in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt, ist der Bezugspunkt aller Entwicklungsmaßnahmen in der Schule der Lernfortschritt der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Folglich beschäftigt sich auch die Forschung der Schulentwicklung damit, welche Einflussfaktoren hierbei am effektivsten sind (vgl. Thiel/Thillmann 2013: 8, Hattie 2018: 1) und wie diese nachhaltig implementiert werden können (Rolff 2016: 12 ff). Neue Erkenntnisse diesbezüglich sollen verständlicherweise die Schulentwicklung beeinflussen. Hier lohnt zunächst einmal ein Blick auf die Ergebnisse der Implementationsforschung. Sie sind ausschlaggebend dafür, auf welcher Ebene des Bildungswesens mit Interventionen im Rahmen der Schulentwicklung angesetzt werden soll. Fend gliedert das Bildungswesen in vier Ebenen (vgl. Fend 2008: 17). Die *Makroebene* repräsentiert den schulgesetzlich vorgegebenen Rahmen, innerhalb dessen sich Schulentwicklung abspielt. Dieser Rahmen ist wiederum dreifach untergliedert: Einmal in die *Mesoebene*, die Ebene der *Schule* an einem ganz bestimmten Standort, dann in die

Mikroebene Lehrer, die bei der Lehrkraft und ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit ansetzt und in die *Mikroebene Schüler*, die Schulleistungen und die Persönlichkeitsbildung der Schülerschaft im Blick hat. Die Ergebnisse der Implementationsforschung aus den 70er Jahren (vgl. Rolff 2016: 12) haben nach wie vor Gültigkeit in Bezug auf die Schulentwicklung. Sie besagen, dass Interventionen in Schule - also Schulentwicklungsmaßnahmen - sich lediglich sinnvoll durchführen und nachhaltig fortführen lassen, wenn die Lehrpersonen mit in den Entscheidungsprozess einbezogen werden und möglichst viele am jeweiligen Entwicklungsprojekt teilhaben sowie der organisatorische schulische Rahmen dabei Unterstützung bietet. Hierunter fällt auch ein angemessenes Training der beteiligten Lehrkräfte. Zudem wurde festgestellt, dass der jeweilige Schulstandort mit seinen Spezifika, was Lehrerschaft, Schülerschaft und beispielsweise die lokale wirtschaftliche Infrastruktur anbelangt, einen entscheidenden Einfluss auf die Nachhaltigkeit einer Schulentwicklungsmaßnahme hat (vgl. ebd.: 13).

„Die Schule als pädagogische Handlungseinheit“ (Fend 2008: 146) mit ihrer Schulleitung und dem Kollegium verantwortet demnach positive Schulentwicklung. So weiß man inzwischen „Wenn von außen interveniert wird, also z.B. von zentralen Behörden, dann entscheiden die Einzelsysteme, also die Schulen selbst, ob und wie sie diese Intervention verarbeiten.“ (Rolff 2016: 14). Schulentwicklung findet also auf der *Mesoebene* statt. Dieser Tatsache sollte sich die Schulleitung bei der Initiierung und Begleitung von Schulentwicklungsmaßnahmen durch externe Vorgaben bewusst sein. Mit der Wirksamkeit von Schulentwicklungsmaßnahmen beschäftigt sich die Schuleffektivitätsforschung – ein weiterer Forschungsbereich innerhalb der Schulentwicklungsforschung (vgl. Thiel/Thillmann 2013: 8). Sie fand heraus, dass gute Schulen „[...] optimale Rahmenbedingungen für effektive Lernprozesse schaffen“ (ebd.: 9). Konkret bedeutet dies, dass die Schulgemeinde, der die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte, die Schulleitung, die Eltern und der Schulträger angehören, ihre Schule an dem jeweiligen Standort bewusst wahrnimmt und unter Berücksichtigung der externen und internen schulspezifischen Ausgangslage ihre Schulentwicklungsmaßnahmen darauf abstimmt (vgl. ebd.: 9, Webs, u.a. 2018: 51). Die Schulentwicklungsforschung beschreibt dieses Erkenntnis als „Passungsverhältnis“ (vgl. Thiel/Thillmann 2013: 9) zwischen Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung. Interne schulspezifische Faktoren sind beispielsweise die individuellen Schülvoraussetzungen, die Qualifikation der Lehrkräfte und die Ausstattung der Schule. Als externe Faktoren hingegen gelten die Elternschaft, der Schulträger sowie die vor Ort wirtschaftliche Infrastruktur. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Schulentwicklungsmaßnahmen einer Schule nicht unmittelbar auf eine andere Schule übertragbar sind, wenn sie erfolgversprechend wirken

sollen. Die Schule selbst muss diesem Verständnis nach den für sie attraktivsten Entwicklungsbereich im Hinblick auf die Qualität der Schule identifizieren.

Die Entwicklungsschwerpunkte in der Schule liegen im Einzelnen im Bereich der OE, der PE und der UE, worauf im nächsten Kapitel genauer eingegangen wird.

2.3 Ziele der Schulentwicklung

Entwicklung im positiven Sinne bedeutet laut Duden „in einem Prozess fortlaufend in eine neue [bessere] Phase treten“ (Bibliographisches Institut 2020: o. S.). Entwicklung ist demnach etwas, das auf eine längere Zeit angelegt ist. Es beinhaltet einen Abschied: das langsame Verlassen eines bekannten Zustandes, um in einen neuen, besseren Zustand überzugehen. Letzterer wird aber im Sinne der oben angeführten Definition von Entwicklung auch wieder nur temporär anhalten. Eine positive Entwicklung ist eine Veränderung, die eng an bewusstes bzw. unbewusstes Lernen anknüpft und bessere Lernergebnisse und -erfolge anstrebt. So hat Schulentwicklung auch immer zum Ziel, die Qualität in unterschiedlichen Entwicklungsfeldern zu verbessern. Innovationen sind Teil einer Veränderung bzw. Entwicklung, die jedoch kritisch reflektiert werden müssen, um festzustellen, ob sie der Entwicklung der Schule dienlich waren (vgl. Büeler 1998: 664). Hieraus lässt sich das übergeordnete Ziel von Schulentwicklung ableiten: Die Schule lernt – sie lernt als gesamte Organisation, indem das Lehrpersonal sich selbst – auch in Bezug auf Öffnung, Transparenz, Teamfähigkeit – und somit auch seinen Unterricht stets weiterentwickelt. Wie eingangs erwähnt, ist sie zentral für die Erfüllung des Bildungsauftrags einer Schule. Nach Rolff ist der Fokus auf Zielorientierung Ausgangspunkt für SE. Innerhalb der SE gilt es einerseits, von Behörden vorgegebene Ziele standortbezogen in der jeweiligen Schule umzusetzen und andererseits, sich als Schule selbst Ziele zu stecken, die eine positive Entwicklung vorantreiben (vgl. Rolff 2019: 20). „Zielführendes Handeln ist also der Ausgangspunkt von Entwicklungsvorhaben“ (ebd.: 20) zur Qualitätssteigerung innerhalb der Schule.

Die Maßnahmen, die hierbei ergriffen werden, können direkter oder indirekter Art sein, solange sie garantieren, dass sie einen positiven Einfluss auf Unterricht haben. (vgl. Schratz/Steiner-Löffler 1998: 41, Webs u.a. 2018: 154) oder wie bei Rolff die Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern in den Fokus nehmen (vgl. Rolff 2016: 20). Fend erachtet es als wichtiges Ziel von Schulentwicklung, dass sie nicht lediglich den Lebensraum Schule im Fokus hat, sondern auch die „Relationen zum Umfeld“ miteinbezieht (Fend 2008: 366). Welche Ziele sich die Akteure in der Schule stecken, wo sie ihren Entwicklungsschwerpunkt ansetzen bzw. an welchem Hebel, um die positive

„Gestaltung schulischen Lernens“ (Rolff 2016: 37) zu realisieren, entscheidet und verantwortet jede Schule selbst.

2.4 Organisationsentwicklung

Die Organisationsentwicklung ist einer der drei Kernbereiche der Schulentwicklung nach Rolff (siehe Schaubild Seite 5). Bei der Organisationsentwicklung geht es um die Entwicklung und das Lernen der einzelnen Menschen. Es besteht aber ein Unterschied zwischen der Entwicklung eines jeden einzelnen Organisationsmitglieds und der Organisationsentwicklung als solche. Organisationsentwicklung bedeutet nicht das bloße Addieren der Entwicklung einzelner Personen innerhalb der Organisation. Vielmehr bedeutet sie die Entwicklung einzelner Personen auf der Grundlage einer gemeinsamen Zielvereinbarung, die im Sinne der Weiterentwicklung der gesamten Organisation formuliert wird (vgl. Schratz/Hartmann/Schley 2010: 95). Horster beschreibt, „organisationales Lernen“ als einen Kommunikations- und Verständigungsprozess zwischen den Organisationsmitgliedern, bei dem der Abgleich unterschiedlicher Interessen stattfindet, um bestenfalls im Sinne der Organisation zu agieren (vgl. Horster 2016: 14).

Ein entscheidendes Prinzip der OE sind daher gemeinsame Visionen. Ohne diese – so Senge – kann eine Organisation als solche nicht lernen und sich weiterentwickeln, denn „sie erzeugen ein Gefühl von Gemeinschaft, das die Organisation durchdringt und die unterschiedlichsten Aktionen zusammenhält“ (Senge 2001: 252). Das Besondere an einer gemeinsamen Vision, die sich viele zu Eigen machen, liegt darin, dass sie eng mit der individuellen Wunschvorstellung verbunden ist (vgl. ebd.: 252). Im Leitbild der Organisation Schule sollten sich gemeinsame Visionen wiederfinden, die das Fundament und Ausgangspunkt aller Entwicklungsvorhaben bilden. Die Prozesshaftigkeit ist ein weiteres Prinzip der Organisationsentwicklung.

Die Entwicklung eines Schulprogrammes beispielsweise - erstellt auf der Grundlage des Leitbildes - dient der Planung und Umsetzung weiterer Entwicklungsschritte innerhalb der Schule. Dieser erste Schritt der Entwicklungsarbeit initiiert den Prozess, das zu erreichen, was im Programm gemeinsam vereinbart wurde. Der Initiation folgen die Implementation und die Institutionalisierung. Die Aufmerksamkeit sollte allen drei Prozessphasen gleichermaßen gelten (vgl. Rolff 2016: 16). Alle Entwicklungsvorhaben, wie ausführlich in Punkt 2.3 besprochen, dienen letztlich der erfolgreichen Entwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Vor jeder geplanten Entwicklungsmaßnahme muss zwingend eine Diagnose des Ist-Standes durchgeführt und das anvisierte Ziel klar formuliert werden (vgl. Rolff 2016: 15, Philipp 1998: 239).

Bei jedem Teilschritt der Entwicklung, darf das Gesamtsystem nicht aus dem Auge verloren werden (vgl. Rolff 2016: 15). Es muss also immer für alle nachvollziehbar sein und transparent gemacht werden, in welcher Weise die Entwicklung eines Teilaspektes der gesamten Organisation dient.

Erfolg verspricht, so beide Autoren, die Selbstdiagnose im Gegensatz zur Fremddiagnose. Die eigene Erkenntnis von möglichst vielen Organisationsmitgliedern einen Zustand verändern zu wollen, ist mit einer höheren Motivation verbunden, den Prozess der Veränderung zu beginnen und durchzuhalten (vgl. ebd.: 2016: 16, Philipp 1998: 239). Um Entwicklungsbereiche im Rahmen der Organisationsentwicklung zu identifizieren hat sich die Gründung einer Steuergruppe innerhalb der Schulgemeinschaft bewährt. Ihr gehören von der Gesamtlehrerkonferenz gewählte Lehrkräfte, Schulleitungsmitglieder, insbesondere die Schulleiterin/ der Schulleiter an sowie bei entsprechenden Themen Vertreterinnen und Vertreter aus der Schüler- und Elternschaft. Die Steuergruppe vertritt die unterschiedlichen Interessen und Ansichten der Schulgemeinde im Hinblick auf Arbeit in Schule (vgl. Horster 1998: 71).

Weitere Schulentwicklungsthemen, die vorrangig in den Bereich der Organisationsentwicklung fallen, sind zum Beispiel die Schulkulturentwicklung, die Selbstevaluation oder die Teamentwicklung. Letzterer wird im Verlauf dieser Arbeit besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

2.5 Unterrichtsentwicklung

Eines der zentralen Themen in der Organisation Schule ist das unterrichtliche Geschehen. Die Unterrichtsentwicklung bildet den zweiten Kernbereich der Schulentwicklung. Nach Helmke umfasst sie das Vorgehen, den eigenen Unterricht zu verbessern, indem sich die einzelne Lehrkraft gezielt im Bereich des professionellen Könnens und Wissens weiterentwickelt. Dieses Vorgehen schließt beispielsweise das Methodenrepertoire, die Klassenführung oder die Optimierung fachlicher und diagnostischer Kenntnisse mit ein (vgl. Helmke 2012: 308). So hat Hattie herausgefunden, dass Lehrende ihren Einfluss auf Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Lernen kennen und evaluieren müssen, um exzellent zu unterrichten. Erst wenn Lehrkräfte sich in Feedback und Evaluation schulen, können sie aus der Perspektive ihrer Schülerin/ ihres Schülers den Lernprozess analysieren und dementsprechend erfolgreich für das Kind gestalten und begleiten (vgl. Hattie 2018: XVI). Fend nennt dieses Vorgehen „ko-konstruktive Unternehmungen“ (Fend 2008: 366) zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern.

Auch Rolff und Helmke sind sich darin einig, dass Unterrichtsentwicklung ohne Bezug zur Schulentwicklung und somit zur Personalentwicklung, nicht nachhaltig wirken kann (vgl. Helmke 2012: 319, Rolff 2016: 17).

Die Entwicklung der Methodenkompetenz von Schülerinnen und Schülern, die sich ausschließlich auf das unterrichtliche Handeln bezieht, erfordert beispielsweise auch die gezielte Fortbildung der Lehrkräfte. Sie geht über das fachbezogene Wissen hinaus, regt den Diskurs der Fachkonferenzen untereinander an und initiiert gemeinsame Entwicklungsziele. Schließlich wird die Gesamtkonferenz überlegen müssen, wie die Methodenkompetenz im Schulprogramm verankert wird. An diesem Beispiel wird deutlich, dass Unterrichtsentwicklung nicht ohne Weiterentwicklung der Lehrkraft und isoliert im jeweiligen Klassenraum stattfinden kann.

2.6 Personalentwicklung

Personalentwicklung ist der dritte Kernbereich der Schulentwicklung. Er beschäftigt sich dezidiert mit dem Lernprozess der einzelnen Lehrkräfte und weiteren Angestellten, die in der Schule arbeiten. Denn, wenn es Lehrkräfte Ernst mit dem lebenslangen Lernen ihrer Schülerschaft meinen und dabei glaubhaft erscheinen wollen, dann müssen sie sich selbst auch stets fortbilden, also ihre Kompetenzen vertiefen bzw. erweitern und sich bewusst weiterentwickeln (vgl. Arnold 2010: 82, Hiebl 2014: 198). So steht nicht nur die fachliche, individuelle Entwicklung der einzelnen Lehrkräfte, sondern auch die bewusst initiierte Auseinandersetzung darüber eindeutig im Zentrum. Sie sollte stets eng mit der strategischen Ausrichtung und den Entwicklungsprojekten der Schule verwoben sein. Eine Organisation – wie unter Punkt 2.4 erläutert – kann sich nur entwickeln, wenn sich ihre Mitglieder auch weiterentwickeln. Wie bei den beiden erst genannten Kernbereichen der SE zielt die PE ebenso auf die qualitative Weiterentwicklung des Unterrichts ab. Denn es sind zum einen die standortbezogenen schulischen Gegebenheiten, aber vor allen Dingen die subjektiven, nämlich die Lehrkräfte, die den Unterricht planen und gestalten (vgl. Arnold 2010: 94).

Personalentwicklung schließt die Personalfortbildung, die Personalförderung und die Personalführung mit ein (vgl. Rolff 2016: 18). Sie ist die originäre Aufgabe der Schulleitung und es „lässt sich erkennen, wie nur eine durchdachte Gestaltung der Förderungsmaßnahmen durch die Schulleitung einen wesentlichen Einfluss auf die Qualität der Schule und damit [auf] den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler hat“ (Dubs 2017: 107). Personalfortbildungen sind einerseits die Fortbildungsangebote, die das jeweilige Landesinstitut der einzelnen Bundesländer im Bereich Fachdidaktik, -methodik und Pädagogik anbietet und andererseits schulinterne Fortbildungen, worun-

ter beispielsweise pädagogische Tage fallen. Die Schulleitung trägt die Verantwortung dafür, dass die individuellen Ressourcen und Begabungen der Lehrkräfte erkannt und gefördert werden, indem sie zum Besuch gewinnbringender Fortbildungen im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten anregt und ein Voneinander-Lernen durch das Multiplizieren der Ergebnisse fordert.

Zur Personalführung gehört das Kommunizieren des persönlichen Fortbildungs- und Entwicklungsbedarfs bzw. -wunsches zwischen Schulleiterin/ Schulleiter und der jeweiligen Lehrkraft. Als wirksames Instrument der Personalführung hat sich das Mitarbeitergespräch mit Zielvereinbarungen bewährt (vgl. Arnold 2010: 89).

Auch Supervisions- und Coaching-Gespräche, Schulleiter-Feedback sowie die kollegiale Hospitation sind Instrumente der Personalentwicklung (vgl. Rolff 2016: 20), welche der individuellen beruflichen Standortbestimmung und ihrer Weiterentwicklung dienen.

Personalentwicklung bedeutet nebst der individuellen Entwicklung auch die Unterstützung der Lehrkräfte bei der professionellen Zusammenarbeit in Teams innerhalb der Schule (vgl. ebd.: 87) und unterstützt – wie bereits unter Punkt 2.4 angesprochen – das Lernen innerhalb der Organisation.

Gelingt es einer Schule, Entwicklungsvorhaben aus diesen drei Kernbereichen sinnvoll zu priorisieren und auf einander zu beziehen, wird sich dies auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler langfristig auswirken, und eine positive Schulentwicklung findet statt.

3 Teamentwicklung in der Schule

Voraussetzung für die Teamentwicklung ist ein bereits bestehendes Team. Deshalb wird zunächst in diesem Kapitel darauf eingegangen, was ein Team ausmacht und inwieweit es sich von einer Gruppe unterscheidet. Sachlogisch folgt dann die Auseinandersetzung mit der Entwicklung von Teams.

3.1 Team versus Gruppe

Obwohl Gemeinsamkeiten zwischen einem Team und einer Gruppe bestehen, unterscheiden sie sich in wesentlichen Punkten. Beides sind Ansammlungen von mindestens zwei und mehr Menschen (Becker 2018: 6). Das Kollegium einer Schule beispielsweise ist eine Gruppe von mehreren Personen. Dies bedeutet aber nicht, dass sie auch automatisch ein Team bilden. Der Begriff der Gruppe bezieht sich auf äußere

Merkmale, wohingegen der Begriff Team vor allen Dingen die Innenarchitektur und die Haltung der jeweiligen Personen beschreibt.

Becker veranschaulicht die innere Bauform von Teams mit unterschiedlichen Merkmalen:

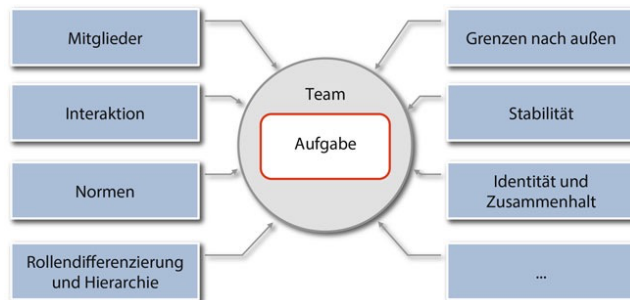


Abb. 2: Aufbau von Teams um Aufgaben (Quelle: Becker 2016: 7)

Im Zentrum steht die gemeinsame Aufgabe, die ein Team verbindet. Um die Aufgabe zu bewältigen, interagieren die Mitglieder zielorientiert auf der Grundlage vereinbarter Regeln (Interaktion). Sie beinhalten sowohl organisatorische Notwendigkeiten wie regelmäßige Treffen als auch Verhaltensregeln, welche den Umgangston und den gegenseitigen Respekt mit einschließen (Normen). Die verschiedenen Rollen - inklusive die der Teamleitung - sind im Team mit den passenden Mitgliedern besetzt, um inhaltlich und organisatorisch möglichst gewinnbringend und effizient zu arbeiten (Rollendifferenzierung und Hierarchie). Die Gruppe findet regelmäßig in der gleichen Konstellation über einen festgelegten Zeitraum zusammen (Stabilität). Sie erkennen sich selbst als Team an und grenzen sich somit automatisch von anderen Gruppen ab (Identität und Zusammenhalt, Grenzen nach außen) (vgl. Becker 2018: 6ff).

Schley und Dubs Begriffsdefinition ist der von Becker ähnlich. Sie beschreiben eine Gruppe von Menschen erst als Team, wenn sie sich nach außen deutlich mit einem starken Wir-Gefühl innerhalb der Gruppe abgrenzen. Zudem zeichnet sich ein Team dadurch aus, dass es ein gemeinsames Ziel verfolgt, dass sich die Mitglieder gegenseitig stärkeorientiert und strukturiert ergänzen und in einer vertrauensvollen Atmosphäre zusammenarbeiten (vgl. Dubs 2017: 138, Schley 2018: 11ff).

Senges Definition von Team kommt der der oben genannten Autoren nahe. Er vergleicht ein funktionierendes Team „mit einem „kohärenten“ Licht eines Lasers im Gegensatz zu dem inkohärenten und diffusen Licht einer Glühbirne“. (Senge 2001: 285) Die Energie aller Teammitglieder mündet in einer gemeinsamen Anstrengung, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen.

Philipp bezeichnet ein Team als eine Gruppe von Menschen, die gemeinsam mehr Wissen hat, die sich gegenseitig voranbringt und die Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen zusammen meistert (vgl. Philipp 2006: 20).

Philipp und Schley betonen beide, dass Teams in unterschiedlichen Schritten und Phasen wachsen bzw. sich weiterentwickeln (vgl. ebd.: 2006: 29, Schley 2018: 11).

Wie diese Phasen der Entwicklung aussehen und welcher Impulse sie von Seiten der Schulleitung bedürfen, um positiv durchlaufen zu werden, wird in den folgenden Kapiteln erörtert. Zunächst bedarf es der begrifflichen Klärung von Teamentwicklung und einem Blick auf den Stand der Forschung.

3.2 Teamentwicklung – eine Begriffsdefinition

Bei der Teamentwicklung geht es, wie bei jeder anderen Form von Entwicklung, um einen Lernprozess. „Das Team-Lernen ist ein Prozeß, durch den ein Team seine Fähigkeit, die angestrebten Ziele zu erreichen, kontinuierlich ausrichtet und erweitert“ (Senge 2001: 287), definiert ihn Senge. Auch Schley betont den Prozesscharakter der Teamentwicklung und macht zudem die Notwendigkeit der Reflexion innerhalb des Teams deutlich. Sie macht es möglich, handlungswirksam zu bleiben und hinderliche Muster innerhalb des Teams zu erkennen und aufzulösen (vgl. Schley 2018: 37).

Andere Autoren verstehen unter dem Begriff Teamentwicklung konkrete Maßnahmen, um die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedern zu verbessern oder um die Leistungsfähigkeit eines Teams zu unterstützen (vgl. Meinholz/Förtsch 2019: 224, Alter 2018: 22). Die Autoren Meinholz und Förtsch konkretisieren diesen Begriff, indem sie ihn in vier Bereiche unterteilen: in die Sachebene, die Methodenebene, die Beziehungsebene und Persönlichkeitsebene. Allen vier Bereichen gehört ihrem Verständnis nach Aufmerksamkeit während des Entwicklungsprozesses geschenkt. Auf der Sachebene sind die Zielorientierung und die Aufgabenverteilung angesiedelt, auf der Methodenebene geht es beispielsweise um Moderationstechniken oder um Projektmanagement, die Beziehungsebene zielt auf die Zusammenarbeit ab und auf der Persönlichkeitsebene geht es um Werte und Überzeugungen eines jeden einzelnen (vgl. ebd.: 225ff). Entwicklung braucht Zeit und spiegelt sich demnach in einem Prozess wider. Die Forschung ist sich darin einig, dass sich der Teamentwicklungsprozess stets in mehrere Phasen gliedert.

3.3 Stand der Forschung

Die Gruppenforschung untersuchte, nach welchem Muster bzw. nach welchen Regeln sich die Entwicklung eines Teams vollzieht. Hierbei wird in der Literatur meist auf die

Tuckman-Uhr verwiesen (vgl. Becker 2016: 74, Philipp 2006: 29, Schley 1998: 127, Post 2014: 51, Windolph/Blumenau 2020: o.S., Huber 2019: 22).

Ein Team durchläuft im Laufe seiner Entwicklung demnach vier Phasen, welche der Reihenfolge entsprechend als *Forming*, *Storming*, *Norming* und *Performing* bezeichnet werden. Erst später wurde der Tuckman-Uhr eine fünfte Phase hinzugefügt, welche als *Adjourning* bezeichnet wird (vgl. Windolph/Blumenau 2020: o.S.). Die Beschreibungen der obengenannten Autoren bezüglich der unterschiedlichen Phasen unterscheiden sich unwesentlich. Den folgenden Ausführungen liegen die Beschreibungen dreier Autoren zugrunde. Schley, Windolph und Blumenau beschreiben die Phasen wie folgt:

In der ersten Phase stehen die Vorstellung der Aufgabe und das gegenseitige Kennenlernen im Mittelpunkt. Es ist die sogenannte Orientierungsphase. Bezeichnend in dieser Phase ist der vorsichtige Umgang miteinander. Die zweite Phase wird als *Storming* bezeichnet und weist gemäß der englischen Übersetzung als *Kampfphase* auf Konflikte und Unstimmigkeiten innerhalb der Gruppe hin. Jedes Mitglied versucht, sich seiner Persönlichkeit entsprechend, in Bezug auf die Aufgabe durchzusetzen. Unterschiedliche Interessen werden deutlich und es gelingt der Gruppe in dieser Phase noch nicht, damit positiv umzugehen. Unterschiedliche Meinungen und Standpunkte werden hauptsächlich auf der persönlichen Ebene ausgetragen. Die eigentliche Aufgabe rückt in dieser Phase in den Hintergrund. Die dritte Phase ist die Phase, in der Regeln entwickelt werden, die nun die Konzentration auf die eigentliche Aufgabe des Teams ermöglichen. Hierbei wird Rollenklarheit geschaffen und Einzelaufgaben werden verteilt. Auf der Grundlage der gemeinsam verabschiedeten Regeln in Phase 3 steht in der vierten Phase eindeutig die kreative und effektive Umsetzung der Einzelaufgaben im Zentrum, welche zu einem positiven Gesamtergebnis führt (vgl. Schley 1998: 127, Windolph/Blumenau 2020: o.S.).

Die fünfte Phase, so Windolph und Blumenau ist die sogenannte Auflösungsphase bei der die Arbeit der Mitglieder wertgeschätzt und die Aufgabenbearbeitung offiziell abgeschlossen wird. Abschließend werden die Teammitglieder aus ihren Rollen entlassen (vgl. Windolph/Blumenau 2020: o.S.).

Hiebl und Seitz weisen darauf hin, dass die Forschungsergebnisse, welche in der Team-Entwicklungsuhr als theoretisches Modell dargestellt sind, sich in der Realität nicht notwendigerweise eins zu eins abbilden müssen. „Die Reihenfolge verändert sich ggf. durch Rückschläge des Teams oder manche Phasen laufen fast gleichzeitig ab“ (Post 2014: 52). Ein weiterer Aspekt, dem die Teamforschung Aufmerksamkeit schenkt, ist die Zusammensetzung der Teams. Teams, deren Mitglieder sich in ihren Persönlichkeitsmerkmalen ähneln und harmonisch zusammenarbeiten, erzielen insge-

samt schwächere Ergebnisse als heterogen zusammengesetzte Teams, die sich durch eine positive Streitkultur auszeichnen.

Nachdem geklärt wurde, was unter einem Team und unter Teamentwicklung zu verstehen ist und welche Forschungsergebnisse der Teamentwicklung zugrunde liegen, richtet sich der Blick im nächsten Kapitel auf die Funktion bzw. die Ziele von Teamentwicklung.

3.4 Ziele der Teamentwicklung

Wie unter Punkt 3.1. verdeutlicht, bildet die *Aufgabe* das Zentrum eines Teams. Die Entwicklung des Teams steht stets im Zusammenhang mit der Bewältigung dieser Aufgabe. Teamentwicklung muss daher das Ziel verfolgen, die „Eigenschaften eines Teams auf die Anforderungen auszurichten, die sich aus der Aufgabe und dem Umfeld ergeben“ (Becker 2016: 45). Die unterschiedlichen Kompetenzen der einzelnen Teammitglieder müssen im Sinne der Aufgabe gewinnbringend eingesetzt werden. So sehen das auch Altrichter, Schley und Schratz und verbinden die Erfüllung der Aufgabe in Teams mit einer gemeinsamen Leistung, „an dem ihre Team-Qualität zu messen ist“ (Altrichter/Schley/Schratz 1998: 125). Komplexe Anforderungen, so führt das Autorenteam weiter aus, können „im Team besser erfüllt werden als in der Form konkurrenzzieller, individualistischer Herangehensweise oder galeerenartiger Unterordnung und Zwangserfahrung.“ (ebd.: 125). Auch die Förderung der Zusammenarbeit von Kolleginnen und Kollegen ist Ziel von Teamentwicklung, wenngleich, so beschreiben es Schratz, Hartmann und Schley, der Fokus der Teamentwicklung auf der Qualität einer Schule liegt. (vgl. Schratz/Hartmann/Schley 2010: 124). Die bessere Zusammenarbeit von Teammitgliedern in der Schule ist nicht Selbstzweck bei der Teamentwicklung, sondern sollte immer im Zusammenhang mit der positiven Entwicklung der Schule stehen. Die Intelligenz eines Teams ist weitaus höher als die einzelner Personen. Ihr Ziel ist es deshalb, „außergewöhnliche Fähigkeiten zu koordiniertem Handeln zu entwickeln, [denn] wenn Teams wahrhaft lernen, erzielen sie nicht nur herausragende Ergebnisse, sondern die der einzelnen Teammitglieder entwickeln sich auch schneller als es andernfalls je möglich wäre.“ (Senge 2001: 19). Wie bereits in der Einleitung erwähnt, sind koordiniertes Handeln und konstruktive Zusammenarbeit die Hauptziele der Teamentwicklung. Sie unterstützen bei komplexen Herausforderungen die Weiterentwicklung der jeweiligen Organisation. Die Detailziele der Teamentwicklung sind beispielsweise „das Entwickeln effektiver Arbeitsstrukturen, die Einhaltung von Terminen und Schaffung eines Prozessbewusstseins oder die Schaffung eines gesteigerten Bewusstseins für die Teampotentiale und –ressourcen“ (Meinholz/Förtsch 2019: 225).

Das nächste Kapitel geht darauf ein, welche Werkzeuge und welche Methoden die Entwicklung von Teams fördern und unterstützen.

3.5 Methoden für eine positive Teamentwicklung

Damit Teams effektiv arbeiten können, sollten sie sich immer wieder selbst prüfen, inwieweit sie effektiv und zielorientiert arbeiten und in welchem Bereich sie sich weiterentwickeln sollten. Schley spricht in diesem Zusammenhang von Team-Diagnose und Selbst-Evaluation (vgl. Schley 1998: 129). Anhand von Methoden wie beispielsweise *Team-Status*, *Mannschaftsaufstellung* oder *Team-Porträt* erkennen die Teammitglieder, in welcher Phase der Entwicklung sie sich befinden. Diese Team-Diagnose mit oben genannten Methoden kann einer Standortdiagnose bezüglich der jeweiligen Teamphasen oder einer Bestandsaufnahme des bisher Geleisteten dienen. Mit diesen Methoden so Schley, halten die Teammitglieder den Arbeits- bzw. Entwicklungsprozess an und verständigen sich erneut über ihre Aufgaben und die Wahrnehmung ihrer Rollen, um ihr Aufgabenziel erfolgreich zu erreichen (vgl. Schley 1998: 129). Die Ergebnisse der *Team-Diagnose* oder „*Standortbestimmung*“, wie Alter (Alter 2019: 23) diesen Vorgang bezeichnet, dienen einer weiteren Methode der positiven Teamentwicklung, der der *Selbst-Evaluation*. Mit ihr werten die Teammitglieder die Ergebnisse, die sie mit Hilfe der Methoden der *Team-Diagnose* ermittelt haben, in Hinblick auf ihre Arbeitseffizienz und das Aufgabenziel aus.

Ebenso ist die Methode des *Team-Feedback* erwähnenswert. Sie ist eine „Variante der Metakommunikation“ (Philipp 2016: 84) und ermöglicht den Teammitgliedern eine gegenseitige Rückmeldung zu den unterschiedlichen Rollen und deren Wahrnehmung durch die Teammitglieder. Eine Rückmeldung – sowohl positiv als auch negativ - kann sich direkt an die Rolle, die die Person innerhalb des Teams innehat, richten (vgl. ebd.: 84). Konkret kann dies ein Lob einer Idee während des Arbeitsprozesses sein bzw. eine Kritik im Hinblick auf das häufige Zuspätkommen eines Mitgliedes, das eine konzentrierte Arbeitsphase unterbricht. Diese Methode stellt einen hohen Anspruch an das Team, weil sie erfordert, auf der Meta-Ebene angewandt zu werden. Sie will vorsichtig eingesetzt und eingeübt werden, zumal es hier – bei nicht konsequenter Einhaltung der Meta-Ebene - zu Beziehungsstörungen zwischen den einzelnen Mitgliedern kommen kann. Hier sei noch mit angefügt, dass alle Methoden eine gewisse Reflexionskompetenz der Teammitglieder erfordern.

Auf die Instrumente und Werkzeuge, welche der *Team-Diagnose* und der *Selbst-Evaluation* zur Verfügung stehen, wird in der Handreichung im 7. Kapitel dieser Arbeit näher eingegangen.

Mit der Entwicklung des Teams steht und fällt die positive Bewältigung der jeweiligen Teamaufgabe. Dieser Prozess muss initiiert, gefördert, begleitet, implementiert und evaluiert werden. Die Schulleiterin/ der Schulleiter spielt bei der Initiierung und den weiteren Phasen eines Entwicklungsprozesses die entscheidende Rolle.

Um diese Rolle ausfüllen zu können, bedarf sie oder er umfangreicher Kompetenzen, welche im folgenden Kapitel vorgestellt werden.

4 Die Rolle der Schulleitung

Auch Teams müssen geführt werden, was nicht im Gegensatz zu ihrer Eigenverantwortlichkeit und Kreativität im Umgang mit Situationen und der Aufgabenstellung steht (vgl. Schley 1998: 141).

Die Rolle der Schulleitung (hier: Schulleiterin/ Schulleiter und/ oder die Stellvertretung) ist per se eine Führungsrolle und erfordert – so ist dies in den Kompetenzbeschreibungen zum Anforderungsprofil Schulleiterinnen und Schulleiter in Baden-Württemberg beschrieben - Führungskompetenz. Sie „ (...) umfasst die Summe aller Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen, die erforderlich sind, um eine Schule erfolgreich zu leiten.“ (MfKJSBW 2019a: 6). In den vorangegangenen Kapiteln wurde dargestellt, dass Teamentwicklung einen entscheidenden Beitrag für eine positive Schulentwicklung leistet. Damit sich eine Gruppe von Lehrkräften zu einem Team entwickeln kann, ist es die Hauptaufgabe der Schulleitung eine schulische Atmosphäre zu schaffen, in der sich jede Lehrkraft wohl- und wertgeschätzt fühlt und somit ihr Potential im Sinne der Organisation Schule entfalten kann. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion und die positive Gestaltung von Beziehungen, bei der die Art und Weise, wie man miteinander kommuniziert im Zentrum steht, spielt für die Gestaltung einer positiven Lern- und Arbeitsatmosphäre eine entscheidende Rolle. Sachkompetenz (siehe Punkt 4.5) ist, um der Rolle der Schulleiterin/ des Schulleiters gerecht zu werden, unerlässlich. Sie nimmt aber in Bezug auf die Teamentwicklung eine untergeordnete Stellung ein. Hier dominieren personale Kompetenzen, welche unter Punkt 4.1 – 4.4 erläutert werden.

4.1 Wertschätzungskompetenz

Wertschätzung bedeutet auf der Grundlage eines positiven Menschenbildes, die Persönlichkeit des anderen in seiner Einzigartigkeit nicht nur anzuerkennen und zu respektieren, sondern sie zu schätzen. So wird der Wert des anderen immer als Bereiche-

rung empfunden. Lehrkräfte, denen Wertschätzung entgegengebracht wird, so Burow, zeigen bessere Leistungsergebnisse und mehr Engagement für schulische Belange (vgl. Burow 2016: 29). Krapp und Friederich sagen sogar, wenn es der Schulleitung nicht gelingt, den Menschen in der Schule Wertschätzung glaubwürdig entgegenzubringen, dann bleiben als Einwirkungsmöglichkeit lediglich „Macht und Gewalt“ (Krapp/Friederich 2018: 76). Letztere Mittel tragen selbstredend nicht zu einem positiven Klima bei, das den Nährboden für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit im Team bildet. Teammitglieder, die sich wertgeschätzt fühlen und in einer Atmosphäre der Anerkennung zusammenarbeiten, teilen offen ihre Ideen mit, die zum Lösen der Teamaufgaben führen. Seliger beschreibt Wertschätzung als die Fähigkeit, die Wirklichkeit zu sehen und anzuerkennen. Eine Führungskraft muss aus der Wertschätzung die Ressourcen ableiten können, die für die Entwicklung der Organisation hilfreich sind (vgl. Seliger 2014: 101).

Echte Wertschätzung will gelernt sein und setzt die Fähigkeit voraus, über sich selbst nachzudenken, sich selbst zu erkennen und anzunehmen (vgl. Burow 2016: 39).

4.2 (Selbst-)Reflexionskompetenz

Wer über sich selbst nachdenkt ist selbstreflektiert. Als Schulleitung ist es wichtig, sich selbst zu erkunden und herauszufinden, wo die eigenen Stärken und Schwächen liegen. So entwickelt die Leitungsperson ein Bewusstsein für sich selbst. „Beim Selbst geht es um die Eigenbetrachtung wie in einem Spiegel, wobei das eigene Denken und Handeln gespiegelt wird“ (Meinholz/Förtsch 2019: 6). Arnold verwendet im Zusammenhang mit der Selbsterkundung den Begriff der „Selbstarchäologie“ (Arnold 2010: 92) und verweist darauf, dass unerforschte Persönlichkeitsmuster einer Führungskraft, ihr den offenen und entwicklungsförderlichen Umgang mit Menschen häufig nicht möglich machen (vgl. ebd.: 92). Senge spricht von *mentalen Modellen*, derer wir uns bedienen, ohne uns darüber bewusst zu sein, wie ungerecht sie in der Begegnung mit anderen sein können. Sie sind „tief verwurzelte Annahmen, Verallgemeinerungen oder auch Bilder und Symbole, die großen Einfluss darauf haben, wie wir die Welt wahrnehmen und wie wir handeln“ (Senge 2001: 17). Um die eigenen mentalen Modelle zu erkennen, muss man den Blick nach innen richten, so Senge: „Wir müssen lernen, unsere inneren Bilder von der Welt aufzudecken, sie an die Oberfläche zu holen und einer kritischen Betrachtung zu unterziehen“ (ebd.: 18). Diese bewusste innere Betrachtung offenbart die Schwächen, Stärken und Talente der eigenen Person, auch in Bezug auf die Wahrnehmung der Umwelt. Die Anerkennung der eigenen Schwächen und Stärken prägt somit auch die Haltung anderen Menschen gegenüber. (vgl. ebd.: 6).

Wer sich kennt und so seiner sicher ist, was auch das Bewusstsein der eigenen Grenzen miteinschließt, kann dies auch anderen Menschen zugestehen. Er ist dann in der Lage, ihren menschlichen Wert zu erkennen. Selbstsicherheit lässt auch das Gegenüber mit seinen Schwächen und Stärken bestehen und es bedarf nicht der Erniedrigung anderer, wie das oft bei Menschen mit wenig Selbstwertgefühl zu beobachten ist. Sich als Schulleitung immer wieder in der Selbstreflexion zu üben, stärkt das Selbstbewusstsein, die Selbstsicherheit und macht Wertschätzung zunächst sich selbst und hieraus folgend anderen Menschen gegenüber möglich. Rolff bringt die (Selbst)reflexion auf den Punkt, indem er sagt, „Wer äußere Entwicklung will, muss auch innere Entwicklung wollen; wer Schule weiterentwickeln will, muss sich auch selbst entwickeln“ (Rolff 2010: 38).

Neben der Selbstreflexion ist die Reflexion im Allgemeinen eine Fähigkeit, die bei der Förderung von Teamentwicklung entscheidend ist. Sie kann in der Schule als Kompetenz beschrieben werden, die es ermöglicht, mit Lehrkräften über Lern- und Lehrsituationen nachzudenken. Gerade herausfordernde Situationen im Schulgeschehen - beispielsweise der Umgang mit dem Thema Inklusion - erfordern das Innehalten und gemeinsame Nachdenken zunächst ohne jegliche Bewertung, jedoch mit Wertschätzung (vgl. Seliger 2014: 101). Das Reflektieren dient einerseits dazu, den Teamprozess zu betrachten und über die teamförderlichen und –hemmenden Aspekte nachzudenken (vgl. Frey 2017: 28, Schley 1998: 141) sowie andererseits einer Bestandsaufnahme in Bezug auf die Aufgabenlösung. Nur wenn es gelingt, hierbei Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges mit in Betracht zu ziehen, kann eine kreative und geeignete Lösung innerhalb eines Teams gefunden werden. Die Schulleitung muss dafür Sorge tragen, dass Reflexionsprozesse stattfinden (vgl. Frey 2017: 26).

4.3 Beziehungskompetenz

Die Fähigkeit, als Schulleitung eine Beziehung zu seinen Mitarbeitern aufzubauen und diese positiv zu gestalten, ist essenziell, wenn Teamentwicklung stattfinden soll. Schratz umschreibt diese Fähigkeit als Leadership, was nichts anderes bedeutet, als Beziehungsgestaltung, die auf Resonanz aufbaut und auf Entwicklung und Reflexion abzielt. Erst dann ist Schulleitung wirksam (vgl. Schratz/Hartmann/Schley 2010: 60).

Neben der oben erwähnten Wertschätzung, die eine Haltung beschreibt und nicht zwingend eine Handlung voraussetzt, umfasst Beziehungsfähigkeit auch das Moment ihrer aktiven Gestaltung.

Das wohl wichtigste Gestaltungsmoment innerhalb von Beziehungen sind eine gemeinsame Wertegrundlage und ein gemeinsames Ziel: eine Vision. In der Schule muss

es der Schulleitung mit dem Lehrkräfteteam gelingen, ein übereinstimmendes Bild von förderlichen Lehr- und Lernprozessen zu erlangen und die Bildung und Erziehung der einzelnen Schülerinnen und Schüler als gemeinsame Aufgabe zu betrachten. Wenn dies nicht gelingt, so Krapp und Friederich, „gibt es für (...) Lehrkräfte keinen Grund, sich für eine wirkungsvolle Zusammenarbeit einzusetzen“ (Krapp/Friederich 2018: 78). Senge spricht von der positiven Energie, die von einer gemeinsamen Vision ausgeht. „Wenn Menschen tatsächlich eine gemeinsame Vision teilen, fühlen sie sich einander verbunden, vereint durch ein gemeinsames Ziel“ (Senge 2001: 252). Für die Schulleitung ist ein weiterer Aspekt Senges interessant, welcher das Grundbedürfnis von Menschen in Projekten zusammenzuarbeiten, anspricht (vgl. ebd.: 252). Um herauszufinden, wie die gemeinsame Vision der jeweiligen Schule aussehen soll, muss die Schulleitung mit den Lehrkräften in Beziehung gehen, mit ihnen sprechen, sie ernst nehmen und ihnen aktiv zuhören können. Im nächsten Punkt wird deshalb auf die notwendige Kommunikationskompetenz näher eingegangen.

Den Lehrkräften Vertrauen entgegenzubringen, ist ein weiteres wichtiges Element in der Beziehungsgestaltung zwischen Schulleitung und Mitarbeitenden. Konkret bedeutet dies, dass sie selbständig und eigenverantwortlich arbeiten dürfen. Freiräume werden zugestanden, die sie im Sinne einer positiven Team- und Schulentwicklung nutzen werden (ebd.: 77).

Wenn eine auf Vertrauen und einer gemeinsamen Vision gründende Beziehung zwischen Schulleitung und Lehrkräften besteht, wird sich dies auch auf die Entwicklung der Arbeitsbeziehung – was nichts anderes als Teamentwicklung bedeutet - zwischen Lehrkräften innerhalb eines Teams auswirken. Die Vorbildfunktion als Schulleitung ist unbestritten, um wirksame Prozesse in der Schule in Gang zu bringen (vgl. Rolff 2016: 192). „Das heißt, Führungskräfte sind Vorbild in der Exzellenz- bzw. Wertschätzungskultur, sie übernehmen Verantwortung für die persönliche als auch für die fachliche Entwicklung der Kollegen, aber auch für die Schulentwicklung gesamt“ (Frey 2017: 26).

4.4 Kommunikationskompetenz

Wertschätzung und Beziehungsgestaltung als notwendige Kompetenzen für Teamentwicklung in der Schule setzen bei der Schulleitung die Fähigkeit voraus, mit Lehrkräften wirksam kommunizieren zu können, denn alle Beziehungen beruhen auf Kommunikation. Der wohlbekannte Spruch „Der Ton macht die Musik“ zielt auf einen höflichen und respektvollen Umgang sowie eine angemessene Wortwahl unabhängig des Gesprächsinhalts ab. Beides sind Grundvoraussetzungen einer jeden Unterhaltung und Fähigkeiten, die die Schulleitung beherrschen muss. Pinnow bezeichnet die Kommuni-

kation als „Herz jeder Organisation“ (Pinnow 2011: 186), welches dafür verantwortlich ist, dass Ideen, Vorstellungen, Erkenntnisse und Erwartungen ausgetauscht werden. Er führt weiter aus, dass so Beziehungen gepflegt werden, mit dem Ziel die jeweilige Organisation voranzubringen (vgl. ebd.: 186). Gerade bei der Teamentwicklung ist es entscheidend sich eines wirksamen Kommunikationsverhaltens zu bedienen, welches der Sache bzw. der Lösung der Aufgabe eines Teams dient. Die Teammitglieder müssen ihre Ideen und Vorstellungen, die zum Lösen der Teamaufgabe führen, kommunizieren dürfen und können. Die Schulleitung unterstützt eine wirksame Kommunikation und somit die Entwicklung im Team durch ihre Vorbildfunktion. „Mangelhafte Kommunikation hat gravierende Folgen für die Organisation und ihre Mitglieder auf allen Ebenen“ (ebd.: 188). Die Schulleitung muss genau deshalb verstehen, wie Kommunikation funktioniert und welche Verantwortung ihr hierbei als Leitung zukommt. Es ist ihre Aufgabe, das Kommunikationsverhalten der Lehrkräfte analysieren und verstehen zu können und dementsprechend die eigene Kommunikation darauf abzustimmen. Schulz von Thun erklärt in seinem Vier-Ohren-Modell, dass Kommunikation auf insgesamt vier Ebenen stattfindet: auf der Sachebene, der Ebene der Selbstkundgabe, der Beziehungsebene und auf der Ebene der Aufforderung, des Appells (vgl. Schulz von Thun 1990). Der Zuhörer empfängt die Informationen ebenfalls auf den unterschiedlichen Ebenen mit vier Ohren. Eine Information kommt beim Gegenüber nie exakt so an wie der Sender dies beabsichtigt, weil der Empfänger bzw. der Zuhörer die Information auf der Grundlage seiner Anlagen und Erfahrungen, die nie identisch mit denen des Senders sind, interpretiert. Dass Kommunikation deshalb störungsanfällig ist, leuchtet ein. Es liegt an ihrer Vielschichtigkeit (vgl. Posse 2018: 14). Die Schulleitung muss sich dessen bewusst sein und sich beim Zuhören um eine detaillierte Interpretation bemühen und umgekehrt, wenn sie als Sender fungiert, diese vier Ebenen im Blick haben, um Missverständnisse im Gespräch zu vermeiden. Eine Kollegin beispielweise äußert den Satz „Jetzt haben wir schon wieder am Freitagnachmittag ein Teamtreffen“. Diese Information, wenn sie rein auf der Sachebene interpretiert wird, ist die bloße Feststellung, dass am Freitag ein weiteres Teamtreffen stattfindet. Wird sie hingegen auf dem Ohr der Selbstkundgabe gehört, scheint die Kollegin keine Lust auf ein Teamtreffen zu haben oder sie hat an diesem Freitag etwas anderes vor. Auf der Beziehungsebene kann dies so verstanden werden, als dass die Schulleitung bzw. die Teamleitung ihre Termine schlecht plant und zu viel von der Lehrkraft erwartet. Der Appell mag die dringende Bitte an die Schulleitung sein, weniger Teamtreffen einzuberufen bzw. diese an einen anderen Tag zu legen. Dieses Alltagsbeispiel zeigt die Komplexität innerhalb einer Kommunikationssituation auf. Gezieltes und wertschätzendes Nachfragen, er-

möglicht es der Schulleitung, das eigentliche Anliegen der Lehrkraft herauszufinden, wenn sie die Kunst des Zuhörens beherrscht. Burrow beschreibt diese Art der Kommunikation als dialogisch, bei der es vorrangig darum geht, wertschätzend zuzuhören und so als Schulleitung „zum Aufbau hilfreicher Beziehungen zur gemeinsamen Problemlösung und Weiterentwicklung beizutragen“ (Burrow 2016: 46). Kommunikation spielt sich in Organisationen vordergründig überwiegend auf der Sachebene ab, die Beziehungsebene wird dabei oft außer Acht gelassen. Das in der Literatur in diesem Zusammenhang häufig zitierte Eisberg-Modell zeigt diese Schwierigkeit auf (vgl. Pinnow 2011: 186, Schratz/Steiner-Löffler 1998: 123, Schley 2018: 4). Die Spitze des Eisberges, die oberhalb der Wasseroberfläche sichtbar und in Bezug auf ein Gespräch hörbar ist, sind Fachthemen, die z.B. Benotung, Verordnungen oder Lehrpläne betreffen. Die Aspekte, die für die Gesprächsteilnehmer damit zusammenhängen, z.B. Ängste, Motivation und Frustration werden meist nicht thematisiert. Um beim Bild des Eisbergs zu bleiben, macht dieser unsichtbare Teil unterhalb der Wasseroberfläche – auf der Beziehungsebene – den weitaus größeren Teil in kommunikativen Prozessen aus (vgl. Schratz/Steiner-Löffler 1998: 123). Pinnow ist der Überzeugung, dass es Aufgabe der Führungskraft ist, sich der Sachebene und vor allen Dingen der Beziehungsebene in der Kommunikation mit Mitarbeitenden bewusst zu sein, um auch sicher zu gehen, dass das Unausgesprochene die Weiterentwicklung im Team und die Lösung einer gemeinsamen Aufgabe nicht hemmt. Schulleitungen sollten sich im bewussten Zuhören und in den Fragetechniken üben, weil bei Entwicklungen innerhalb einer Organisation und somit auch bei der Teamentwicklung die Sichtweisen (Sachebene) und die Erwartungen oder Ängste im Austausch mit der Leitung immer mehr im Zentrum stehen (vgl. Rolff 2010: 89).

Die in diesem Kapitel bisher erläuterten Kompetenzen, die die Schulleitung braucht, um ihre Rolle im Zusammenhang mit der Teamentwicklung an ihrer Schule auszufüllen, fallen bezogen auf das Anforderungsprofil für Schulleiterinnen und Schulleiter in den Bereich der Sozial- und Personalkompetenz. Diese beiden Kompetenzbereiche dominieren, wenn es um Teamentwicklung geht. Allerdings muss die Schulleitung auch in diesem Entwicklungsbereich Sachkompetenz vorweisen können, worauf im folgenden Punkt eingegangen wird.

4.5 Sachkompetenz

Der Bereich der Sachkompetenz in den Kompetenzbeschreibungen für das Anforderungsprofil von Schulleiterinnen und Schulleitern in Baden-Württemberg umfasst Fach- und Normenkompetenz, bildungspolitische Kompetenz, Management-, System-, Diver-

sitäts- und Arbeitsmethodenkompetenz (vgl. MfKJSBW 2019b: 2). Teamentwicklung geschieht nicht um ihrer selbst willen, sondern sie unterstützt die Schulentwicklung. Die Schulleiterin/ der Schulleiter sollte fachkompetent sein und fundierte Kenntnisse im pädagogischen, didaktischen und methodischen Bereich haben sowie in bildungspolitischer Hinsicht auf dem aktuellsten Stand sein. Dieses Wissen ermöglicht es der Leitungsperson, parallel zur Teamentwicklung wertvolle inhaltliche Impulse zu geben und Steuerungsentscheidungen zu treffen, die die Qualitätsentwicklung und –sicherung der Schule zum Ziel haben (vgl. ebd.: 6). Zudem sollte die Leitungsperson über eine systemische Kompetenz verfügen, die sie die Zusammenhänge im System Schule erkennen lässt und ihre Wechselwirkungen interpretieren und daraus entstehende Synergien für die Schulentwicklung sinnvoll nutzen kann. Auch die Arbeitsmethodenkompetenz spielt eine wichtige Rolle bei der Begleitung von Teamentwicklungsprozessen, um das Team bei einer planvollen Vorgehensweise zu unterstützen und Aufgaben und Prozesse wirkungsvoll zu gestalten (vgl. MfKJSBW 2019b: 12, Meinholz/Förtsch 2019: 25).

5 Schulentwicklung an einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg

Die Gemeinschaftsschule (GMS) wurde in Baden-Württemberg 2012 eingeführt und ist damit eine noch sehr junge Schulform. Sie ist neben der klassischen Realschule und dem Gymnasium eine weitere Schulform im Bereich der Sekundarstufe I, die zum Hauptschul- und Realschulabschluss führt. Laut des baden-württembergischen Schulgesetzes (SchG) kann bei ausreichender Schülerzahl und bei öffentlichem Interesse am jeweiligen Schulstandort der Gemeinschaftsschule eine gymnasiale Oberstufe eingerichtet werden (§27 Abs. 2 SchG). Ihr Auftrag ist - wie in allen anderen Schulformen auch – Schülerinnen und Schüler allgemein zu bilden und sie ihren Begabungen entsprechend individuell zu fördern. Die GMS ist eine „Schule für alle“ (Heymann 2013: 41) und unterscheidet sich gegenüber den traditionellen Schulformen Baden-Württembergs in drei grundlegenden verbindlich umzusetzenden Neuerungen. Erstens steht diese Schulform allen Schülerinnen und Schüler offen, unabhängig ihrer sozialen, intellektuellen und körperlichen Fähigkeiten. Zweitens lernen alle gemeinsam miteinander auf unterschiedlichen Niveaus und werden auf die verschiedenen Abschlüsse vorbereitet. Eine äußere Differenzierung ist in dieser Schulform nicht vorgesehen. Drittens ist die Gemeinschaftsschule eine gebundene Ganztagschule; d.h., alle Schülerinnen und Schüler besuchen die Schule ausnahmslos ganztägig (vgl. ebd.: 41). Die-

sen Neuerungen liegen weitere konzeptionelle Besonderheiten zugrunde, auf welche detailliert in den nachfolgenden Unterpunkten eingegangen wird. Für das Verständnis der Schulentwicklung an einer GMS ist es wichtig zu wissen, dass die meisten Gemeinschaftsschulen aus bereits bestehenden Grund- und Werkrealschulen hervorgingen (vgl. Trautmann/Wischer 2013: 53) und noch -gehen. Die Umwandlung sollte sich natürlich nicht nur auf eine Umbenennung beschränken. Bestehende Schulen entwickeln sich auf Grundlage des neuen Konzeptes der GMS weiter und „die Schulgemeinschaft sollte die Chancen für eine notwendige Transformation der schulischen Arbeit auf allen Ebenen konsequent nutzen“ (ebd.: 57). An dieser Stelle kann das Drei-Wege-Modell von Rolff zur Veranschaulichung dieser Umwandlung herangezogen werden. Schulentwicklung - wenn das Konzept der GMS erfolgreich umgesetzt werden will - muss in allen drei Bereichen, der OE, UE und der PE dezidiert betrieben werden (vgl. Rolff 2016: 20). Es geht beispielsweise um die Entwicklung einer neuen Schulkultur, die vor allen Dingen der heterogenen Schülerschaft gerecht wird sowie um eine veränderte Unterrichtskultur auf unterschiedlichen Niveaus und um ein Fortbildungskonzept, das die Weiterqualifizierung der Lehrkräfte garantiert. In der Handreichung zur Beantragung einer GMS wird der Prozesscharakter der Ent- und Weiterentwicklung dieser Schulform betont (vgl. MfKJSBW 2016a: 3). Obwohl Schulentwicklung als anerkannte Aufgabe an allen Schulformen gilt, war und ist diese Aufgabe für eine Schulgemeinde und insbesondere für die Schulleitung und die Lehrkräfte an einer GMS in besonderem und spezifischem Maße zu bewältigen (vgl. ebd.: 53). Bisherige Unterrichtsroutinen und -muster müssen überdacht und teilweise zurückgelassen, neue Denk- und Verhaltensmuster in Bezug auf das Lehren und Lernen eingeübt, evaluiert und angepasst werden, um dem Konzept einer GMS Rechnung zu tragen. Die Ausbildung des Großteils der Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen liegt bereits viele Jahre zurück und war auf das Regelschulsystem ausgerichtet. Sie können kaum auf Erfahrungen zurückgreifen, was neue Lehr- und Unterrichtsformen anbelangt, es sei denn, sie haben sich regelmäßig fortgebildet. So stellt Heymann fest, dass nur wenige Lehrkräfte auf innere Differenzierung, wie es das Konzept einer GMS einfordert, vorbereitet sind (vgl. Heymann 2013: 42). Schule als pädagogische Handlungseinheit (siehe 2.2.) bedeutet dann bei der Entwicklung der Schule in ganz besonderem Maße die Berücksichtigung der jeweiligen Standortfaktoren, wie beispielsweise die Zusammensetzung des Kollegiums, um geeignete Lösungen für die Umsetzung des Konzeptes der GMS zu finden (vgl. ebd.: 59). Trautmann und Wischer sprechen von einer notwendigen Professionalisierungsstrategie der Lehrkräfte, vor allem in Bezug auf den Unterricht. Das Miteinander- und Voneinander lernen, findet dann insbesondere im Bereich der Bin-

nendifferenzierung statt. Dieser Aspekt ist besonders gewichtig, zumal an der GMS – wie an keiner anderen Schulart sonst in Baden-Württemberg – Lehrkräfte mit unterschiedlicher Lehrbefähigung tätig sind und somit qua ihrer Ausbildung entweder schwerpunktmäßig pädagogisch oder fachlich ausgebildet sind. Die erfolgreiche Umsetzung des Konzeptes der GMS erfordert am jeweiligen Standort veränderte Arbeits- und Kooperationsstrukturen der Lehrkräfte (vgl. Schnebel 2016: 141). Inwieweit sich Neuerungen gelingend und nachhaltig implementieren lassen, ist erwiesenermaßen abhängig von einer breiten aktiven Beteiligung der Lehrkräfte, welche sie in der Umsetzung in Form von Projektteams mitentscheiden lässt (vgl. Rolff 2016: 13). Damit die Kooperation von Lehrkräften wirkt, muss der Teamentwicklung ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die Leitung einer Schule trägt hierfür die Verantwortung. Die folgenden Punkte zeigen detailliert auf, welche komplexen vom Regelschulsystem unterschiedlichen Herausforderungen die Schulleitung und Lehrkräfte an einer Gemeinschaftsschule bewältigen müssen.

5.1 Eine Schule für alle – Lernangebote

Schülerinnen und Schüler kommen mit einer „größeren Bandbreite an unterschiedlichen Lernausgangslagen“ (Trautmann/Wischer 2013: 48) in dieselbe Lerngruppe. Konsequenterweise müssen die Lehrenden bei ihrer Vorbereitung eine Vielzahl an diversen Unterrichtsstrategien berücksichtigen, um den Schülerinnen und Schülern individuell gerecht zu werden (vgl. Heymann 2013: 49). Das Lerncoaching, welches jedem Lernenden an einer Gemeinschaftsschule zusteht, ergänzt das fachliche Lernen, indem hier die Schwerpunkte auf der individuellen Entwicklung der personalen Kompetenzen, der Stärkung der sozialen Kompetenzen sowie der Lernkompetenz liegen (vgl. MfKJSBW 2018: 3, Müller 2012: 261). Eine gemeinsame konzeptionelle Arbeit und ein professioneller Austausch zwischen den Lehrkräften sind unerlässlich, um mehrperspektivische Beobachtungen in eine passgenaue Förderung und Beratung der Schülerinnen und Schüler miteinfließen zu lassen. Eine dementsprechend schulische Teamstruktur, der beispielsweise fest installierte Jahrgangsteams angehören, sollte diesen Austausch regelmäßig gewährleisten. Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte unterschiedlicher Lehrbefähigung spielt genauso eine Rolle wie die unterschiedlicher Professionen an einer GMS. Hierunter fällt beispielsweise sonder- bzw. sozialpädagogisches Personal, das inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler über den ganzen Tag hinweg mitbegleitet und fördert.

5.2 Gemeinsamer Unterricht und Leistungsfeststellung auf drei Niveaustufen

Das gemeinsame Unterrichten von Schülerinnen und Schülern, die auf unterschiedlichen Niveaus im jeweiligen Fach arbeiten und einen unterschiedlichen Schulabschluss anstreben, erfordert zudem eine ausgeprägte Diagnosekompetenz und die damit verbundene Fähigkeit, dementsprechend innerhalb des Unterrichts differenzieren sowie eine individuelle Leistungsbewertung vornehmen zu können (vgl. Schnebel 2016: 142). Die hierfür in den Gemeinschaftsschulen eingerichteten Lernateliers unterstützen die Lehrkräfte, diesem Anspruch gerecht zu werden. An einem individuellen Arbeitsplatz unter Bereitstellung unterschiedlich schwieriger Aufgaben zu einem bestimmten Fachthemenbereich werden die Schülerinnen und Schüler beim Lernen und Arbeiten von der Lehrkraft begleitet. Kansteiner und Traub verweisen auf Forschungsergebnisse, welche auf die positiven Erfahrungen mit kollegialen Entwicklungsteams verweisen, als eine Möglichkeit, der Herausforderung einer heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden (vgl. Kansteiner/Traub 2016: 136). Der Aufwand zur Bereitstellung eines ausreichend differenzierten Aufgabenpools kann also nur im Team gelingen. Die Verwendung von den unter den Fachlehrkräften abgestimmten Kompetenzrastern unterstützt diese und ermöglicht eine detaillierte Rückmeldung an die Lernenden. Die erreichten (Teil)Kompetenzen bilden die Grundlage für den Lernentwicklungsbericht, den die Schülerinnen und Schüler an einer GMS anstelle eines Zeugnisses erhalten (vgl. MfKJSBW 2019a: 11). Das inhaltliche und sprachliche Format der Kompetenzraster sowie der Textbausteine muss innerhalb der Fachteams entwickelt werden.

5.3 Verbindliche Ganztagschule

Die GMS ist eine verbindliche Ganztagschule. Schülerinnen und Schüler besuchen die Schule an drei bis vier Tagen in der Woche jeweils acht Zeitstunden (vgl. MfKJSBW 2020a: o.S.). Die zur Verfügung stehende Zeit soll genutzt werden, um die Lernenden während eines rhythmisierten Schulalltags in ihren unterschiedlichen Stärken und Talenten zu fördern. Es soll „[...] die individuelle Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern sowie die Bildungsgerechtigkeit gesteigert werden“ (MfKJSBW 2019c: 7). Eine konstruktive Kooperation aller Beteiligten, welche Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern und außerschulische Partner gleichermaßen miteinschließt ist „unverzichtbare Grundlage für einen gelingenden Ganzttag“ (ebd.: 3). Das bedeutet, dass die Schul- und Unterrichtskultur weiterentwickelt werden muss, um die Ganztagsbildung konsequent umsetzen zu können. Die Auseinandersetzung mit einem sinnvoll rhythmisierten Schultag erfordert einen anderen Umgang mit Zeit und Raum innerhalb der Schule (vgl. ebd.: 5ff). Als große Herausforderung bei der Implementierung sieht das

Kultusministerium Baden-Württemberg neben der Initiierung von Entwicklungsprozessen, der Festlegung von gelingenden Kommunikationsstrukturen, der Motivation für eine veränderte Lernkultur, der konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Arbeitsmehraufwand und der Beachtung von Widerständen vor allem auch die Unterstützung der Teamentwicklung.

5.4 Konsequenzen für die Teamentwicklung

Die verbindlichen konzeptionellen Besonderheiten einer GMS erfordern Teams auf allen Ebenen in der Schule – auf Schulleitungsebene, Fachebene, Jahrgangsebene, bei pädagogischen Teams - um die Schulentwicklungsprozesse erfolgreich zu planen, durchzuführen, zu evaluieren und auf Grundlage der Evaluationsergebnisse weiterzuentwickeln. Der Abschlussbericht der vom Wissenschaftsministerium 2012 aufgegebenen Studie „WissGem“ bestätigt, dass Lehrkräfte untereinander an einer Zusammenarbeit sehr interessiert sind und sich durch Kooperation entlastet, selbstsicherer und beruflich bereichert fühlen. Erfolgreich, so haben die Forscher zudem herausgefunden, ist sie dann, wenn sie von Schulleitungen strukturiert und begleitet wird (vgl. Benne-
mann/Schönknecht 2016: 19).

6 Fazit

Die Notwendigkeit der Teamentwicklung für die zu bewältigenden Aufgaben die zur positiven Entwicklung einer Gemeinschaftsschule beitragen, ist eindeutig. Die damit verbundenen Herausforderungen für die Schulleitung enorm. Denn Schulleiterin bzw. Schulleiter ist kein Ausbildungsberuf und diese berufliche Position wird von anderen, aber auch von der Person, die sie innehat oft als die des *Primus inter Pares* angesehen. Die Managementaufgaben, welche meist schulrechtliche, verwaltungstechnische und organisatorische Bereiche miteinschließen, lassen sich durch zusätzliche von der oberen Schulbehörde angebotene Fortbildungen für Schulleiterinnen und Schulleiter erlernen und können im Selbststudium vertieft werden. Nicht zuletzt war jede Schulleiterin und jeder Schulleiter vor der Übernahme der Leitungsfunktion einer Schule meist jahrelang Lehrkraft und hat, was das Managen unterschiedlichster verpflichtender Aufgaben wie bspw. die sinnvolle Verteilung der Unterrichtsinhalte auf das Schuljahr, das Erstellen von Unterrichtsmaterialien und Klassenarbeiten, die Planung von außerunterrichtlichen Veranstaltungen, die Teilnahme an diversen Konferenzen, die Leistungsbeurteilung und Elternarbeit anbelangt, ausreichend Erfahrung. Wie es um die Ausbildung

und Weiterentwicklung der zum Berufsbild der Lehrkraft gehörenden Leadership-Qualitäten bestellt ist, bleibt meist im Verborgenen. Es ist fragwürdig, ob die verpflichtende Einführungsveranstaltung des Landes Baden-Württemberg für neu bestellte Schulleiterinnen und Schulleiter ausreicht, um die für die Team- und Schulentwicklung an Gemeinschaftsschulen notwendigen Kompetenzen, die in dieser Arbeit vorgestellt wurden, genügend zu schulen und weiterzuentwickeln (vgl. Zentrum für Schulqualität (ZSL) 2020: o.S.).

Ein weiterer interessanter Forschungsaspekt ergibt sich hieraus: Eine empirische Untersuchung würde - bezogen auf die Auseinandersetzung mit Personalkompetenzen der Leitungsperson und der Korrelation einer positiven bzw. negativen Team- und damit verbundenen Schulentwicklung - Auskunft geben und so handlungsleitend für verpflichtende und regelmäßige Fortbildungsangebote für Leitungspersonen werden können.

Die Team- und Schulentwicklung hängt maßgeblich von der Leitungsperson und ihrer Bereitschaft, sich selbst stets aktiv weiterzuentwickeln ab.

Der im Folgenden vorgestellte Leitfaden stellt dieser Tatsache geschuldet die Kompetenzen der Leitungsperson ins Zentrum.

7 Handreichung „Teamentwicklung für Schulleitungen an einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg“

Inhaltverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	30
Abbildungsverzeichnis.....	31
Vorwort.....	32
1. Schulentwicklung an der GMS.....	34
2. Teamentwicklung an der GMS.....	36
2.1 Ziele.....	36
2.2 Merkmale.....	37
2.3 Methoden.....	40
3. Die Schulleitung an der GMS.....	43
3.1 Ziele.....	44
3.2 Methoden.....	44
4. Schlussbemerkung.....	47
Anhang.....	54

Abkürzungsverzeichnis

GMS	= Gemeinschaftsschule
SE	= Schulentwicklung
OE	= Organisationsentwicklung
UE	= Unterrichtsentwicklung
PE	= Personalentwicklung

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Schulleitung als Fundament der Teamentwicklung	33
	(Eigene Darstellung)	
Abb. 2:	Team-Persönlichkeiten ermitteln.....	37
	(Quelle: May 2020: o.S.)	
Abb. 3:	Teamphasen.....	39
	(eigene Darstellung in Anlehnung an Philipp 2006: 30ff und Windolph/Blumenau 2020: o.S.)	
Abb. 4:	Johari-Fenster.....	40
	(Quelle: Landsiedel NLP Training 2020: o.S.)	
Abb. 5:	Koordinatensystem zur Aufgaben- und Beziehungsorientierung....	41
	„Was sind wir für ein Team?“ (Quelle: Philipp 2016: 82)	
Abb. 6:	Teamarbeit und Methoden der Teamentwicklung.....	42
	(Quelle: Schley, V./Schley, W. 2020: 26)	
Abb. 7:	Das Kommunikationsquadrat.....	46
	(Quelle: Schulz von Thun (2020): o.S.)	

“If you want to go fast, go alone. If you want to go far go together.”
(Afrikanisches Sprichwort)

Vorwort

Diese Handreichung für die Teamentwicklung an einer Gemeinschaftsschule (GMS) gibt Ihnen als Schulleitung Informationen an die Hand, die Sie dabei unterstützen, Teamentwicklung an Ihrer GMS zu initiieren, zu fördern und zu begleiten.

Die GMS als noch sehr junge Schulform muss sich in der Umsetzung ihres modernen Konzeptes großen Herausforderungen stellen. Eine Vielzahl an neuen verbindlichen Bausteinen, die sie von der Werkrealschule, der Realschule und dem Gymnasium in Baden-Württemberg unterscheidet, müssen standortgerecht umgesetzt und im Sinne einer nachhaltigen Schulentwicklung regelmäßig evaluiert und angepasst werden (vgl. Abb.1). Die Bausteine stehen in komplexem Zusammenhang zueinander und können nur gemeinsam konzeptionell erarbeitet und für Schülerinnen und Schüler gewinnbringend umgesetzt werden. Und so betont H.G. Rolff zu Recht, dass die Lehrkräfte als einzige Chance für Schulentwicklung anzusehen sind und es ohne ihr Engagement keine Schulentwicklung gibt (vgl. Rolff 2017: 18ff). Die Schulleitung und insbesondere die Schulleiterin bzw. der Schulleiter trägt die Verantwortung, dieses Engagement in den Lehrkräften zu wecken und dafür Sorge zu tragen, dass es vor allem in einer fruchtbaren Teamarbeit zum Tragen kommt. So muss die Teamentwicklung stets im Auge behalten werden, weil erst sie es ermöglicht, als Organisation leistungsfähig zu sein (vgl. Schratz/Hartmann/Schley 2010: 122). Das bedeutet für die Organisation Schule, die Entwicklung der Lernleistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler stets im Fokus zu haben.

Die Handreichung ist so aufgebaut, dass Sie sich anhand der Abb.1 einen kompakten Überblick über Schulentwicklungsthemen an der GMS, über Merkmale und Methoden der Teamentwicklung und über notwendige Kompetenzen hierfür - in Ihrer Rolle als Schulleitung - verschaffen können. Die Kompetenzen der Schulleitung haben eine tragende und stützende Funktion bei der Schul- und Teamentwicklung und sind deshalb auch unterhalb von Schul- und Teamentwicklung im Schaubild als „fundamentale Unterstützung“ positioniert.

Im weiteren Verlauf der Handreichung werden zunächst die wichtigsten konzeptionellen Bausteine der GMS vorgestellt, welche die Notwendigkeit der Teamentwicklung deutlich machen. In Kapitel 2 und 3 stehen die Merkmale und Methoden der Teamentwicklung und die Kompetenzentwicklung der Schulleitung im Zentrum der Betrachtung. Im Anhang finden Sie hilfreiche Übungen für Schulleitungen, in Bezug auf Initiierung, Begleitung und Förderung von Teamentwicklung. Den Inhalten der gelben und orange-farbenen Kreise kann im Teamentwicklungsprozess – je nach Bedarf – unterschiedlich Aufmerksamkeit geschenkt werden. Vorgestellte Merkmale und Methoden unterstützen

die Arbeit direkt am und im Team bzw. stärken Ihre Kompetenzen, die für die Teamentwicklung an Ihrer GMS unerlässlich sind.

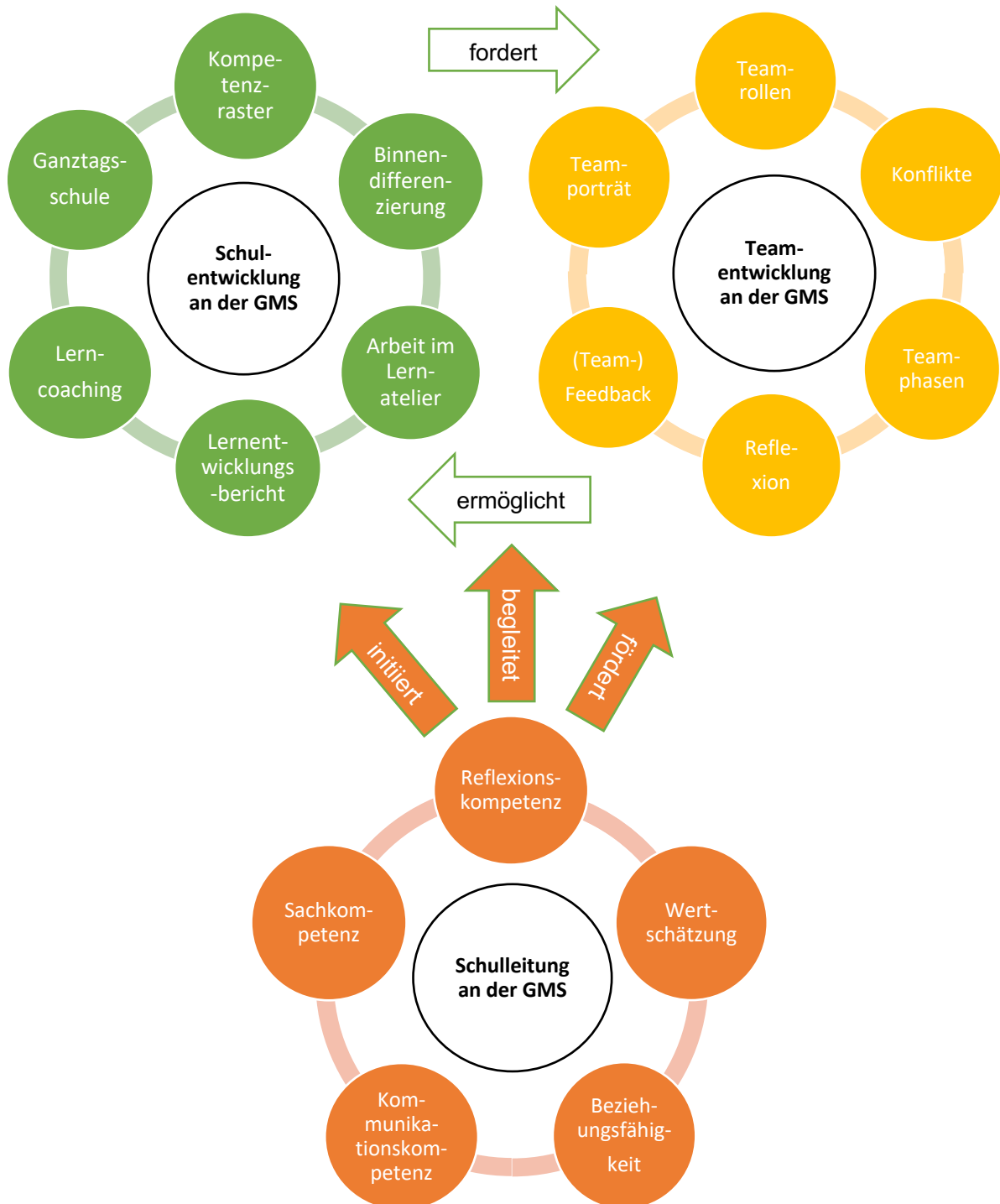
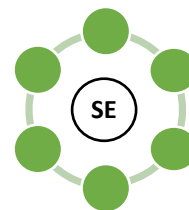


Abb. 1: Schulleitung als Fundament der Teamentwicklung (eigene Darstellung)

1. Schulentwicklung an der GMS



Wenn sich eine GMS entwickelt, dann findet diese Veränderung immer im Bereich der Organisation, im Bereich des Personals und im Bereich des Unterrichts statt. Bezugspunkt bei allen Schulentwicklungsvorhaben sind die Lernfortschritte der einzelnen Schülerinnen und Schüler (vgl. Rolff 2016: 20). Wichtig ist dabei, sich stets zu vergegenwärtigen, dass alle drei obengenannten Bereiche der Schulentwicklung eng miteinander zusammenhängen, worauf im Verlauf dieses Kapitels eingegangen wird. Die konzeptionellen Bausteine, die einen wesentlichen Teil der Gemeinschaftsschule darstellen, sind eine große Herausforderung für Sie als Schulleitung und für Ihre Lehrkräfte und können nur gemeinsam im Team standortgerecht erarbeitet, umgesetzt, evaluiert und angepasst werden.

Im Folgenden sollen die wesentlichen Aspekte der einzelnen Bausteine vorgestellt werden und die Notwendigkeit ihrer Bearbeitung im Team aufgezeigt werden.

Binnendifferenzierung

Der Unterricht findet gemeinsam ohne äußere Leistungs differenzierung statt, unabhängig davon auf welchem Niveau die Schülerinnen und Schüler arbeiten. Für die Lehrkraft bedeutet dies, dass sie bei der Unterrichtsplanung, alle drei Niveaus (das grundlegende, das mittlere und das erweiterte Niveau) auf der Grundlage des Bildungsplanes des jeweiligen Faches mit bedenken muss. Inklusiv beschulte Schülerinnen und Schüler werden häufig lernzielfähig unterrichtet. Eine Lehrkraft muss also bisweilen vier unterschiedlich anspruchsvolle Stoffvermittlungsstrategien inklusive Material beachten. Es wird zwischen Lernschritten, Lernthemen und Lernprojekten unterschieden. Lernschritte sind geschlossene Aufgaben, Lernthemen sind offene Aufgaben mit Hinweisen sowie Hilfestellungen, und innerhalb von Lernprojekten kann frei und mit mehr Zeit gearbeitet werden. Alle Aufgaben bilden das sogenannte Lernpaket zu einem bestimmten Thema (vgl. MfKJSBW 2020b: o.S.). Wenn eine Schule diesem Anspruch in den einzelnen Fächern auf jeder Klassenstufe gerecht werden will, kann dies nur in einem Team geleistet werden. Hier bieten sich Jahrgangsteams (bestenfalls mit Unterrichtserfahrungen oder Ausbildungen in den drei unterschiedlichen Leistungsniveaus) an, die sich regelmäßig treffen und die Herangehensweise und Materialerstellung zum Erreichen der geforderten Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern gemeinsam besprechen sowie das passende Material zusammen sichten bzw. erstellen. Eine schriftliche Dokumentation der Vorgehensweise und des geplanten Materialeinsatzes ist der Nachhaltigkeit wegen von großer Bedeutung.

Die Arbeit im Lernatelier mit Kompetenzrastern

Schülerinnen und Schüler arbeiten im Lernatelier – nachdem die gesamte Lerngruppe ins Thema mit den zu erreichenden Zielen eingeführt wurde - in ihrem individuellen Tempo an Aufgaben des Lernpakets. Anhand von Kompetenzrastern, das die Lernenden für die einzelnen Fächer besitzen, wird ihnen nach Durchsicht der bearbeiteten Aufgaben eine Rückmeldung gegeben. Sie können sehen auf welcher Stufe des Kompetenzerwerbs sie stehen und dabei ihren Lernfortschritt erkennen. Klare Regeln und eine sinnvoll ausgearbeitete Infrastruktur gehören zur Arbeit im Lernatelier. Hierzu gehört die geeignete Materialbereitstellung sowie das Erstellen und der Umgang mit den Kompetenzrastern. Dies braucht gemeinsame Überlegungen im Team, mit dem Ziel eine hohe Verbindlichkeit – was die Arbeit im Lernbüro anbelangt - für alle Lehrkräfte zu erreichen (vgl. Schnebel 2016: 145).

Lernentwicklungsbericht

Der Lernentwicklungsbericht ersetzt das herkömmliche Zeugnis ((vgl. MfKJSBW 2020c: o.S.) und gibt den Lernenden eine detaillierte Rückmeldung zu ihrer Lernentwicklung. Als Grundlage für das jeweilige Fach dient beispielsweise das Kompetenzraster (vgl. MfKJSBW 2017: 13). Es braucht auch für diesen speziellen Baustein der GMS ein Berichtsformat, das nicht nur formale, sondern auch inhaltliche Abstimmungen bezüglich der zu erwartenden Lernziele enthält. Es muss bspw. die Frage geklärt werden, wie ausführlich auf personale und soziale Kompetenzen innerhalb der einzelnen Fächer eingegangen werden soll. Die pädagogische Haltung spielt hierbei eine Rolle und kann nicht verordnet, sondern nur gemeinsam entwickelt werden.

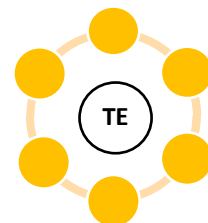
Lerncoaching

Lerncoaching an einer GMS dient der Unterstützung des individuellen Lernprozesses der Lernenden. Schülerinnen und Schüler sollen anhand dieser professionellen Gesprächsform die für sie am besten geeignete Lernstrategie erkennen sowie ihre personalen und sozialen Kompetenzen weiterentwickeln. Beim Lerncoaching hat die Lehrkraft eine Schlüsselrolle in Bezug auf ein vertrauensvolles und stärkenorientiertes Arbeiten mit Schülerinnen und Schülern inne. Gemeinsam im Team bedarf es der Verständigung über das hierfür notwendige positive Menschenbild, welches in der Anerkennung des Lernenden als Experten für sein eigenes Lernen zum Ausdruck kommt (vgl. Hardeland 2019: 19) sowie über die professionelle Anwendung von Gesprächstechniken.

Ganztagsschule

Die Ganztagsschule fördert die ganzheitliche Kompetenzentwicklung der Lernenden. Ihre Qualität hängt entscheidend davon ab, inwieweit die Mitglieder der Schulgemeinschaft eine „kooperative Professionalität“ (MfKJSBW 2019c: 11) leben, die die Förderung der Schülerinnen und Schüler in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten sinnvoll aufeinander abstimmt und somit gewährleistet. Es müssen gemeinsam notwendige pädagogische und organisatorische Konzepte entwickelt und Strukturen etabliert werden, die auf einen rhythmisierten Schulalltag mit Phasen der Konzentration und Entspannung abzielen.

Bei allen oben genannten Schulentwicklungsthemen der GMS greifen OE, PE und UE ineinander. Dies soll an zwei Beispielen verdeutlicht werden. Jahrgangsteams bspw. verändern die Struktur der Organisation, weil Zeitfenster für Treffen der Lehrkräfte geschaffen werden müssen (OE). Die Lehrkräfte besuchen eine Fortbildung zur Binnendifferenzierung (PE), multiplizieren ihre erworbenen Kenntnisse innerhalb des Jahrgangsteams und dies beeinflusst die Qualität des Unterrichts und der Lernmaterialien positiv (UE). Ebenso wird die gemeinsame Erarbeitung und Umsetzung eines Lerncoaching-Konzeptes die Schulkultur prägen (OE), die persönliche und fachliche Entwicklung der Lehrkräfte einfordern (PE) und die Schülerorientierung innerhalb des Unterrichts positiv verändern (UE).



2. Teamentwicklung an der GMS

In diesem Kapitel werden die Ziele, die typischen Merkmale der Teamentwicklung und die Methoden für eine positive Teamentwicklung vorgestellt. Ihre Kenntnis unterstützt Sie dabei, die Teamentwicklung positiv zu initiieren, zu begleiten und zu fördern.

2.1 Ziele

- Bewusstsein für die Schulentwicklungsthemen an einer GMS schaffen, welche insbesondere im Zusammenhang mit Aufgaben wie bspw. der Binnendifferenzierung, der individuellen Förderung und dem selbständigen Lernen stehen
- Bewusstsein dafür schaffen, dass Teamarbeit entlastet und die gemeinsame Leistung höher ist als die Summe der Leistung einzelner

- Förderung von wirksamen und synergetischen Beziehungen, um die Leistungsfähigkeit der Lehrkräfte zu mobilisieren und auf den Unterricht und Schule bezogenen Weiterentwicklungen in Gang zu setzen

Um die Ziele zu erreichen und Teams im Prozess der Weiterentwicklung zu unterstützen und zu begleiten, ist es für Sie als Schulleitung wichtig, Merkmale und Methoden der Teamentwicklung zu kennen und sie bei Bedarf einzusetzen zu können, um eventuell die Teammitglieder darin zu schulen bzw. den Entwicklungsprozess mit ihnen gemeinsam zu reflektieren.

2.2 Merkmale

Teamrollen

Verhaltensweisen von Menschen sind geprägt von den Antinomien des Lebens, die in untenstehender Abbildung nach der Theorie F. Riemanns (Riemann 1961, 2019: 14ff) dargestellt sind.

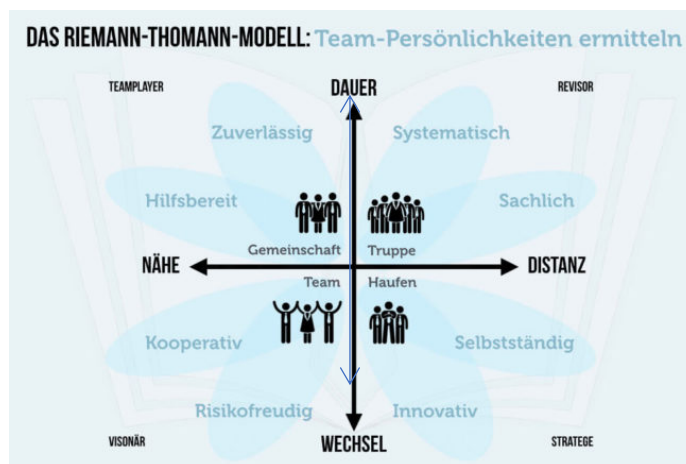


Abb. 2: Team-Persönlichkeiten ermitteln (Quelle: May 2020: o.S.)

Demnach besteht die Matrix des Gefühlslebens eines Menschen aus den Gegensatzpaaren von Nähe und Distanz und Dauer und Wechsel. Seine Individualität und die damit einhergehenden dominierenden Charakterzüge liegen in der unterschiedlichen Ausprägung dieser beiden Gegensätze. (vgl. Schley 1998: 117). So zeichnet sich das Wesen eines Menschen, der tendenziell eher nach Verlässlichkeit (Dauer) strebt und die Nähe anderer sucht, durch Hilfsbereitschaft und Zuverlässigkeit aus. Im Gegensatz dazu steht der Mensch, der die Distanz zu anderen bevorzugt und stets nach Veränderung (Wechsel) strebt. Selbständigkeit und Freude an Innovation sind bei ihm stark

ausgeprägt. Risikofreude und der Wunsch nach Kooperation liegt bei Menschen vor, die die Nähe anderer und Veränderung suchen. Konträr dazu, und somit systematisch und sachlich, verhalten sich Menschen, die zu einer ausgeprägten Verlässlichkeit und zu eher distanzierterem Verhalten anderen gegenüber, neigen.

Voraussetzung für die Entwicklung eines Teams, bildet eine Gruppe von Menschen, von denen jeder, abhängig von seinen Persönlichkeitsmerkmalen, eine Rolle einnimmt. Teammitglieder besetzen in Folge dessen sogenannte Teamrollen, wie die des Strategen/ der Strategin, des Ideengebers/ der Ideengeberin, der Aktiviererin/ des Aktivierers, des Gestalters/ der Gestalterin, des Moderator/ der Moderatorin, des Teamworkers/ der Teamworkerin, des Qualitätsicherers/ der Qualitätssicherin, des Systematikers/ der Systematikerin, des Zuverlässigen/ der Zuverlässigen.

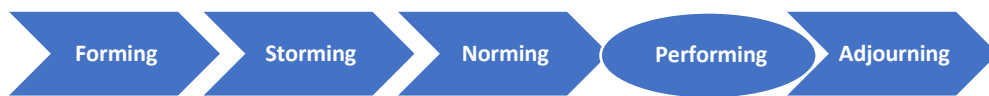
Die Ergebnisse der Teamforschung zeigen, dass je mehr unterschiedlich ausgeprägte Persönlichkeiten in einem Team arbeiten, desto bessere Ergebnisse werden erzielt (vgl. ebd.: 118). Sie als Leitung kann diese Matrix darin unterstützen, die Verhaltensweisen der Lehrkräfte auf der Grundlage oben genannter Antinomien zu analysieren und nach Möglichkeit die Zusammensetzung der Teams zu steuern. Auch Teammitglieder können – meist, wenn die Teamarbeit ins Stocken kommt – diese Methode nutzen, um die Rollenverteilung sichtbar zu machen, darüber ins Gespräch zu kommen und mögliche Veränderungen, was beispielsweise eine passgenauere Aufgabenverteilung anbelangt, vorzunehmen.

Konflikte

Konflikte sind bei stark unterschiedlich ausgeprägten Persönlichkeiten und der damit zusammenhängenden Arbeitsweise unvermeidbar und sind ein typisches Merkmal bei der Teamentwicklung. Um die Synergien, die sich aus dieser Unterschiedlichkeit ergeben, nutzen zu können, ist ein entwicklungsfördernder Umgang damit innerhalb des Teams notwendig. Hierauf wird unter Punkt 2.3. näher eingegangen.

Teamphasen

Die Entwicklung eines Teams ist ein anhaltender Prozess und läuft in verschiedenen Phasen ab. Die Phasen laufen nicht zwingend, aber sehr häufig in untenstehender Reihenfolge ab:



Phase	Besonderheiten
Forming	Die Teammitglieder lernen sich kennen, orientieren sich in der Gruppe und testen aus, wie ihr Verhalten auf die anderen Gruppenmitglieder wirkt. Es findet eine erste Auseinandersetzung mit der Aufgabe statt.
Storming	Die Mitglieder definieren für sich ihre Rollen innerhalb der Gruppe. Hierbei entstehen je nach Persönlichkeitsstruktur Schlüsselrollen, die die Kontrolle übernehmen. Es kommt zudem zur Bildung von Untergruppen und Differenzen im Hinblick auf die Aufgabenbearbeitung.
Norming	Die Meinungsverschiedenheiten wurden gelöst und das Interesse an einer synergetischen Zusammenarbeit und gegenseitiger Unterstützung wächst. Die Gruppenmitglieder beginnen, die Aufgabe ins Zentrum zu stellen.
Performing	Jetzt ist die Gruppe ein Team. Jedes Mitglied weiß, wie es am besten zum Lösen der Aufgabe beitragen kann. In dieser Phase findet die effektive Aufgabenbearbeitung statt.
Adjourning	Die Lösung der Aufgabe liegt vor, das Teamergebnis wird gewürdigt und die Teamarbeit im Zusammenhang mit der zu bearbeitenden Aufgabe gilt als beendet.

Abb. 3: Teamphasen (eigene Darstellung in Anlehnung an Philipp 2006: 30ff und Windolph/Blumenau 2020: o.S.)

Ein Teamentwicklungsprozess – wie oben erläutert – braucht Zeit. Die Kenntnis der einzelnen Phasen der Teamentwicklung ermöglicht es, den Entwicklungsstand des Teams zu diagnostizieren. Die Teammitglieder können diese Methode selbst anwenden. Ihnen als Schulleitung hilft das Phasenmodell, das Team behutsam und sensibel mit geeigneten Methoden (siehe 2.3) in die nächste Phase zu begleiten.

Reflexion

Reflexion ist ein essentielles Merkmal von positiver Teamentwicklung und stellt auch gleichzeitig eine Methode dar. Teams entwickeln sich positiv und werden, wenn sie immer wieder den Blick bewusst auf ihr Handeln und die damit verbundenen Prozesse richten, diese besprechen, auswerten und die Ergebnisse für eine optimierte Weiterarbeit nutzen. Voraussetzung für eine offene und ehrliche Reflexion innerhalb eines Teams sind klare Absprachen in Bezug auf den vertrauensvollen Umgang mit Reflexionsergebnissen.

2.3. Methoden

Für das Nachdenken über die Entwicklungen und Prozesse innerhalb eines Teams stelle ich insgesamt drei Methoden aus der Literatur vor, die einfach anwendbar und wirkungsvoll sind.

Feedback

Die bewusste und gekonnte Anwendung der Methode *Feedback* unterstützt die positive Entwicklung des Teams und spielt insbesondere eine wichtige Rolle im Aufbau von tragenden, vertrauensvollen Beziehungen sowie im Umgang mit Konflikten auf der Beziehungsebene (vgl. Huber 2019: 45). Konflikte auf Sachebene hingegen fördern innovative Lösungen (vgl. Becker 2016: 69). Teammitglieder sollten wissen, dass Fremdbild und Selbstbild nie deckungsgleich sind und Konflikte und Missverständnisse auf der Beziehungsebene hieraus erwachsen können und effektives Arbeiten im Team verhindern. Das *Feedback*, bei dem die einzelnen Mitglieder im Zentrum stehen, macht es ihnen möglich, über die Selbst- und Fremdwahrnehmung zu sprechen. Als Grundlage für das *Feedback* eignet sich das sogenannte Johari-Fenster.

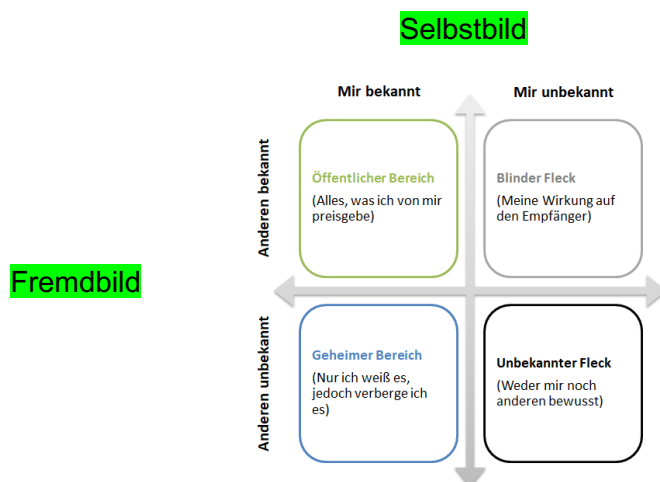


Abb. 4: Johari-Fenster (Quelle: Landsiedel NLP Training 2020: o.S.)

Das Johari-Fenster erläutert die Bereiche, die zum Selbstbild und zum Fremdbild gehören. So ist dem Selbst- als auch dem Fremdbild eine unbekannte und bekannte Seite eigen. In einem offenen Feedbackgespräch können sich Teammitglieder untereinander den blinden Fleck sichtbar machen. Nur so ist es möglich, selbst eine Verhaltensänderung herbeizuführen, die das Fremdbild positiv verändert (vgl. Meinholz/Förtsch 2019: 185) und der Entwicklung einer positiven Arbeitsatmosphäre zuträglich ist.

Der Einsatz dieser Methode setzt eine behutsame Vorgehensweise voraus, welche die Theorie über Selbst- und Fremdbild und die persönlichen Entwicklungschancen erläutert. Das Einverständnis aller setzt die Anwendung dieser Methode voraus.

Team-Feedback

Das Team-Feedback ermöglicht den Teammitgliedern anhand einer individuellen Einschätzung, eine Standortbestimmung des Teams in Bezug auf die Arbeitsatmosphäre und die Aufgabenorientierung vorzunehmen (Anhang 1)



Abb. 5: Koordinatensystem zur Aufgaben- und Beziehungsorientierung „Was sind wir für ein Team? (Quelle: Philipp 2016: 82)

Das aus der individuellen Reflexion resultierende Ergebnis bietet eine Gesprächsgrundlage, um den derzeitigen Zustand des Teams zu analysieren und gegebenenfalls Veränderungen anzustreben. Ein gutes Ergebnis der Standortbestimmung ist verdientes Lob und gleichzeitig Motivation für die Weiterarbeit im Team.

Team-Portrait

Das Team-Portrait (vgl. Schley 1998: 133ff) ist eine Methode mit der eine vielschichtige Reflexion über Teamentwicklungsprozesse angestoßen werden kann. Das Anerkennen dessen, was gut im Team läuft, aber auch den Optimierungsbedarf während des Arbeitsprozesses im Team benennen zu dürfen, wird durch die untenstehenden sechs Übungen ermöglicht. Sie beziehen sich auf unterschiedliche Schwerpunkte, wie den Überschriften der Übungen zu entnehmen sind. Es bildet nach der Auswertung den Gesamtzustand des Teams ab.

Team-Portrait-Übersicht


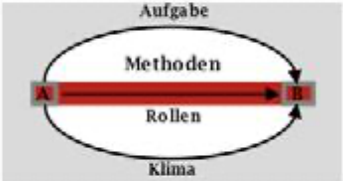
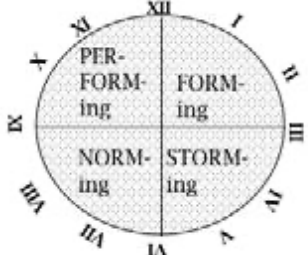

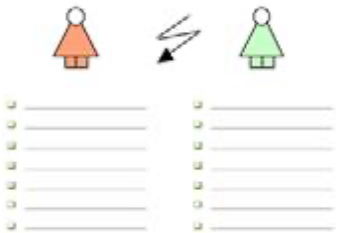

Team: _____		Teamleiter: _____
Zusammenspiel, Führung, Bereiche 	Team-Arbeitsprozess 	Team-Entwicklungs-Uhr 
Einschätzbogen Team-Kultur 	Beziehungs-Matrix 	"Eisberg- Diagnose" 

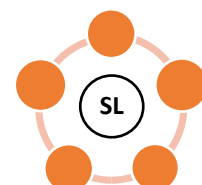
Abb. 6: Teamarbeit und Methoden der Teamentwicklung (Quelle: Schley, V./Schley, W. 2020: 26)

In der ersten Aufgabe werden Stärken, verbesserungswürdige Bereiche und das damit verbundene Zusammenspiel recht allgemein benannt (Anhang 2). Sie dienen dazu, einen Eindruck über mögliche Entwicklungsfelder zu bekommen. Was die Beleuchtung

des *Team-Arbeitsprozesses* anbelangt, sind die Teammitglieder gefordert, detailliert über Kriterien und Indikatoren für eine gelungene Zusammenarbeit nachzudenken und diese ihres Ausprägungsgrades entsprechend zu bewerten und gemeinsam nach der Auswertung Entwicklungsschwerpunkte zu nennen (Anhang 3). Die *Team-Entwicklungs-Uhr* führt den Mitgliedern vor Augen, in welcher Phase sich das Team gerade befindet (Anhang 4). Diese Aufgabe versachlicht eine schwierige, eventuell emotional aufgeladene Phase wie beispielsweise die Phase des Stormings und ermöglicht den Austausch darüber und kann so gleichzeitig das Voranrücken in die nächste Phase unterstützen. Einschätzungen über die *Teamkultur* hängen eng mit den vorherrschenden Persönlichkeitstypen und ihrer Rollenbesetzung innerhalb eines Teams zusammen (Anhang 5). Die Auswertungsergebnisse erklären den Ist-Zustand und können –sofern vom Team als notwendig erachtet – die Richtung für einen gewünschten Zustand angeben. Die *Beziehungsmatrix* macht den Teammitgliedern den Umgang in Bezug auf die Gesprächsoffenheit, die Zielklarheit, auf das Konfliktmanagement, auf die Fehler- und Entscheidungskultur und auf den Umgang mit Feedback sichtbar (Anhang 6). Die *Eisbergdiagnose* eignet sich insbesondere für größere Teams (Anhang 7). Der Bereich der Sachlogik oberhalb des Wassers soll wie die Bereiche Situationslogik, Psychologik und Biologik, welche unterhalb der Wasseroberfläche liegen in Bezug auf das Team untersucht werden. Entscheidend ist bei dieser Übung, dass die einzelnen Merkmale der Bereiche, die unter der Wasseroberfläche liegen, nicht ausschließlich als Defizite wahrgenommen werden, sondern als Faktoren, die die Entwicklung hemmen bzw. verzögern können.

Alle Methoden können in unterschiedlicher Form angewandt werden. Sinnvoll ist, die Aufgaben zunächst in Einzelarbeit, dann in Partner- oder Gruppenarbeit zu besprechen, bevor die Ergebnisse zusammengeführt und im Plenum diskutiert werden.

Bei allen Übungen sind konkrete Beispiele aus dem Team hilfreich, die die Aufgabenergebnisse belegen bzw. untermauern. Das Teamporträt sowie die anderen oben vorgestellten Methoden dienen dazu, Entwicklungsschwerpunkte für das Team herauszuarbeiten und zu priorisieren.



3. Die Schulleitung an der GMS

Gute Gemeinschaftsschulen hängen, was ihre Schulentwicklungsstrategie und ihre Schulkultur anbelangt, maßgeblich von einer kompetenten Schulleitung ab (vgl. Seitz 2014: 17, Pinnow 2011: 108). Sie sollte den Umgang mit Wertschätzung, Selbstreflexi-

on und einer positiven Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung beherrschen, so dass Schule zu einer Organisation des Vertrauens wird, welche einen gesunden Nährboden für die Teamentwicklung bietet (vgl. Schratz 2007: 8). Wie jede Kunst, die man zu beherrschen wünscht, erfordert auch das erfolgreiche Leiten einer Schule die stete Übung. Im folgenden Kapitel werden zunächst die Ziele aufgeführt, die nur mit oben genannten Kompetenzen zur Erreichen sind und in einem weiteren Schritt Gedankenimpulse und ein Angebot an Übungen vorgestellt, welches Sie bei der Einübung und Festigung der Leitungskompetenzen unterstützt.

3.1 Ziele

- Gestaltung eines wertschätzenden Schulklimas, das die ganze Schulgemeinde einschließt und eine Schlüsselrolle bei der Teamentwicklung spielt
- Schaffung einer Kommunikationskultur, welche die professionelle und persönliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte ins Zentrum stellt

3.2 Methoden

Wertschätzung

„Führung ohne Interesse am Menschen ist wie Schwimmen ohne Wasser. Man sitzt schnell auf dem Trockenen“ (Bach, C. 2020: o.S.)

Die Entwicklung von Menschen ist stark davon abhängig, inwieweit Freiräume geschaffen werden, in denen sie ihre Stärken entwickeln können. Dies gilt auch für die professionelle Entwicklung der Lehrkräfte in der Schule. Notwendig hierfür ist die „bedingungslose Akzeptanz der vielfältigen Neigungen, Talente bzw. Intelligenzen“ (Burow 2016: 36). Als Schulleitung bedeutet dies, die Heterogenität bei Lehrkräften bewusst als hohen Wert zu schätzen, den Blick auf die Stärken der einzelnen Kolleginnen und Kollegen zu richten und mit ihnen gemeinsam ihren Entwicklungswunsch bzw. -bedarf zu klären. Eine wertschätzende Haltung kann sich in Formulierungen bzw. bewusster Wortwahl äußern (Anhang 8). Als Schulleitung können Sie hier wichtige Impulse setzen. Es ist ein Unterschied, ob Sie beispielsweise die Mitarbeit einer Kollegin in einem Team ganz allgemein anerkennen oder ob Sie die Wertschätzung über das Erwähnen ganz besonderer Stärken, die die Lehrkraft in das Team mit einbringt, ausdrücken. Eine wertschätzende Haltung wird auch dadurch ermöglicht, über die eigenen Erfahrungen mit Lob und Wertschätzung nachzudenken (Anhang 9).

(Selbst-)Reflexionskompetenz

„Wer in den Spiegel des Wassers blickt, sieht allerdings zunächst sein eigenes Bild. Wer zu sich selber geht, riskiert die Begegnung mit sich selbst.“ (Carl Gustav Jung)

Nicht nur für die Herausbildung einer wertschätzenden Haltung ist die Fähigkeit, über sich selbst nachzudenken unerlässlich, sondern auch in Bezug auf jegliche Entwicklung und somit auch in Bezug auf die Teamentwicklung. „Wer äußere Entwicklung will, muss auch innere Entwicklung wollen; wer Schule weiterentwickeln will, muss sich auch selbst entwickeln“ (Rolff 2010: 38). Um diese Entwicklung zu bewirken, muss die Leitungsperson nach innen blicken und „Selbstarchäologie“ (Arnold 2010: 92) betreiben, was nichts anderes bedeutet, als die eigenen Handlungsmuster zu erforschen und seine Stärken, Qualitäten und Ressourcen wertschätzend anzuerkennen. Die Selbsterkundung ermöglicht uns einen offenen und entwicklungsfördernden Umgang mit anderen (vgl. ebd.: 92). Wie wir wahrnehmen und unsere Wirklichkeit konstruieren, ist abhängig von unserer inneren Landkarte. Geschieht die Beobachtung nach außen gerichtet, handelt es sich um die Beobachtung erster Ordnung, bei der die eigene Person nicht in den Blick gerät. Wenn wir uns selbst betrachten, können wir auch die Art und Weise feststellen, wie wir beobachten (vgl. Seliger 2008: 134). Wenn Sie sich während eines Gesprächs selbst reflektieren, erfahren Sie, welchen Anteil Sie z.B. am Verlauf eines Gesprächs oder am Verhalten der Lehrkräfte in Ihrer Schule haben. Die Beobachtung zweiter Art – die Selbstreflexion – erst ermöglicht die „eigenen Anteile am Führungsgeschehen zu erkennen und dadurch Erklärungen für das Verhalten von Mitarbeitern zu finden“ (ebd.: 135). Professionelle Supervision oder Übungen zur Selbstreflexion, welche eigens durchgeführt werden können, unterstützen die Entwicklung dieser unabdingbaren Fähigkeit in einer Leitungsposition (Anhang 10).

Beziehungskompetenz

„Die Entwicklungschancen einer Beziehung sind umso größer, je mehr Chancen wir ihrer Entwicklung geben“ (Ernst Ferstl)

Sie als Leitungsperson müssen, ein hohes Augenmerk auf die Beziehungsgestaltung zwischen Ihnen und den Lehrkräften und zwischen den Lehrkräften untereinander richten. Sie ist Grundlage für jeden positiven Teamentwicklungsprozess und steht nicht im Gegensatz zu Konflikten. Gerade die erfolgreiche Konfliktbewältigung innerhalb eines

Teams braucht eine tragfähige Beziehungsgrundlage. Die Beziehung untereinander ist entscheidend für jegliche Entwicklung. Wichtig ist hierbei, dass nicht die berufliche Rolle im Zentrum steht, sondern der Mensch, der sie innehat (vgl. Schratz 2010: 60). Eine tragende Bindung zu den Menschen aufzubauen, mit denen Sie zusammenarbeiten, gelingt nur über Wertschätzung und Vertrauen (vgl. Krapp/Friederich 2018: 76). Welche Bedeutung die Wertschätzung in Ihrer Rolle als Leitungsperson spielt, wurde bereits erörtert. Um zudem vertrauenswürdig für Ihre Kolleginnen und Kollegen zu werden bzw. eine vertrauensvolle Atmosphäre innerhalb der Schule aufzubauen, gibt es wertvolle Orientierungspunkte (Anhang 11).

Kommunikationskompetenz

„Solange man selbst redet, erfährt man nichts“ (Marie von Ebner-Eschenbach)

Wenn sich zwei Menschen begegnen, findet immer eine Form von Kommunikation statt. Sie erfolgt über das direkte Gespräch oder nur über Gestik oder Mimik. Jedes Verhalten in einer Begegnung bringt etwas zum Ausdruck. Kommunikation ist das Herz jeder Organisation (Pinnow 2011: 186) und sollte Ihnen deshalb gerade bei der Teamentwicklung eine Herzensangelegenheit sein. Hierfür ist es wichtig, sich in Erinnerung zu rufen wie Kommunikation abläuft. Das Kommunikationsmodell veranschaulicht, dass sie grundsätzlich auf vier Ebenen stattfindet:

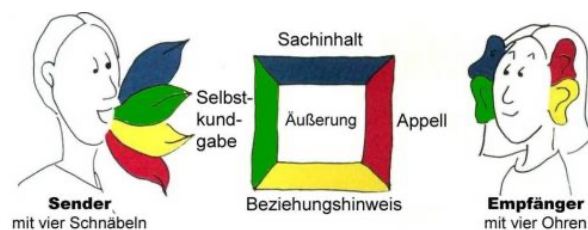


Abb. 7: Das Kommunikationsquadrat (Quelle: Schulz von Thun 2020: o.S.)

Dem Schaubild entsprechend enthält jede Aussage eine Botschaft auf jeder Ebene und der Empfänger dekodiert jede Aussage ebenfalls auf den vier Ebenen. Für Sie als Leitung ist es wichtig zu wissen, dass die Beziehungsebene die Inhaltsebene immer dominiert (vgl. ebd.: 186). Damit eine erfolgreiche Zusammenarbeit stattfinden kann, bedarf es der Pflege der Beziehung zu den Mitarbeitern, welche - wie bereits zuvor ausgeführt - durch Wertschätzung und Vertrauen gekennzeichnet sein sollte. Eine intakte professionelle Beziehung lässt es zu, sich auf Inhalte einzulassen und gemein-

sam im Sinne der Sache zusammenzuarbeiten und Missverständnisse zu vermeiden. Eine gelungene Kommunikation zeichnet sich durch eine klare Sprache (Anhang 12) und durch aktives Zuhören (Anhang 13) aus. Es ermöglicht Ihnen auf allen Ebenen gut zu „hören“ und das Gespräch gegebenenfalls in eine positive Richtung zu lenken. Mit der Art und Weise, wie Sie mit Ihren Lehrkräften kommunizieren, setzen Sie die Maßstäbe für einen professionellen und entwicklungsfördernden Umgang, der für die Teamentwicklung notwendiger Bestandteil ist.

Sachkompetenz

„Es fällt immer auf, wenn jemand über Dinge redet, die er versteht“ (Käutner, H. 2020: o.S.)

Teamentwicklung dient der optimalen Zusammenarbeit von Lehrkräften, um erfolgreich eine Aufgabe zu bewältigen, die die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern fördert. Sie als Leitungsperson sollten das Konzept der Gemeinschaftsschule in Abgrenzung zu den anderen Schulformen in Baden-Württemberg sowie die Besonderheiten reflektiert vertreten können und bildungspolitisch auf dem aktuellsten Stand sein. Neben den Merkmalen und Methoden der Teamentwicklung (siehe Kapitel 2) sollten Sie zudem über ausreichend aktuelles pädagogisches und didaktisches Wissen verfügen, um dem Team gegebenenfalls inhaltliche Impulse bezogen auf die Aufgabe geben zu können. Hilfreich sind hierbei Kenntnisse des Projektmanagements, die sowohl bei der inhaltlichen als auch der organisatorischen Strukturierung und Planung eines Themas Unterstützung bieten.

4. Schlussbemerkung

Schulleitungen nehmen bei der Teamentwicklung eine Schlüsselrolle ein. Ihr vorbildliches Verhalten prägt die gemeinsame Arbeit im Sinne der positiven Entwicklung der Schule. Nicht alle erwähnten Kompetenzen können und müssen in einer Person gleichermaßen stark ausgeprägt sein. Wenn Sie bereit sind, sich weiterzuentwickeln und bewusst an den maßgeblichen Kompetenzen zur Initiierung, Begleitung und Förderung der Teamentwicklung arbeiten möchten, dann kann Sie diese Handreichung dabei unterstützen. Bedenken Sie stets, dass Sie auch bei der Zusammenstellung Ihres Schulleitungsteams auf positive Synergien achten, um der großen Verantwor-

tung, die Sie als Schulleiterin/ Schulleiter haben, mit der Unterstützung anderer gerecht werden zu können.

Literaturverzeichnis

- Alter, U. (2018): Teamidentität, Teamentwicklung und Führung (2., überarbeitete, aktualisierte und durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Arnold, R. (2010): Schulleitung als Personalentwickler. In: Rolff, H. (Hrsg.). Führung, Steuerung, Management (S. 79-98). Seelze: Friedrich Verlag.
- Arnold, R. (2011): Führen mit Gefühl (2. Aufl.). Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Bach, C. (2020): Zitate, Weisheiten und Sprüche zu Führung, Management und Leadership. Verfügbar unter: <https://www.wpbach.de/infothek/zitate-zu-fuehrung-und-leadership/> (letzter Zugriff am 27.06.2020)
- Becker, F. (2016): Teamarbeit, Teampsychologie, Teamentwicklung. So führen Sie Teams! Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Bennemann, E.-M./Schönknecht, G. (2016): Pädagogische Professionalität. In: Forschungsgruppe Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen Baden Württemberg. Abschlussbericht (Kurzfassung). Tübingen: Eberhard Karls Universität, S. 19-20.
- Bibliographisches Institut (2020): <https://www.duden.de/rechtschreibung/entwickeln#Bedeutung-1> (letzter Zugriff am 13.09.2020).
- Büeler, X. (1998): Schulqualität und Schulwirksamkeit. In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hrsg.). Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studien Verlag.
- Bundesministerium für Gesundheit (2020): Bundesgesundheitsminister Jens Spahn gibt eine Regierungserklärung zur Bekämpfung des Corona Virus ab. Verfügbar unter: <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/presse/reden/regierungserklaerung-coronavirus.html> (letzter Zugriff am 13.09.2020).
- Burow, A. (2016): Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Business-Wissen.de (2020): Teamentwicklungsuhr. Verfügbar unter: <https://www.business-wissen.de/hb/arbeiten-und-kommunizieren-im-team/> (letzter Zugriff am 10.08.2020).

- Dubs, R. (2017): Personalmanagement. Studienbrief des Masterfernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Ferstl, E. (2020) Aphorismen. Verfügbar unter: <https://www.aphorismen.de/zitat/32500> (letzter Zugriff am 04.08.2020)
- Fischer, S. (2016): Schulentwicklung. Bildungspolitische Wunschvorstellung oder pädagogische Realität? Bern: Peter Lang Publishers.
- Frey, D. (2017): Personalentwicklung durch Feedback. In: schulmanagement. Die Fachzeitschrift für Schul- und Unterrichtsentwicklung, Heft 2, S. 26-28.
- Hardeland, H. (2019): Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen. Schneider Verlag. Hohengehren.
- Hattie, J. (2018): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen (4. unveränderte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Helmke, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. (4. Aufl.). Seelze-Velber: Friedrich Verlag.
- Heymann, H. (2013): Bildungstheoretische Grundlagen, Leitbild der Gemeinschaftsschule. In: Bohl, T./Meissner, S. (Hrsg.). Expertise Gemeinschaftsschule. Weinheim: Beltz Verlag. S. 31-35.
- Hiebl, P. (2014) Personale und fachliche Kompetenzen weiterentwickeln. In: Hiebl, P./Seitz, S. (Hrsg.). Schulleitung im Team. Berlin: Cornelsen Verlag. S. 158-200.
- Horster, L. (1998): Auftakt und Prozeßbegleitung in der Entwicklung einer Schule. In: Altrichter, H./Schley, W./Schatz, M. (Hrsg.). Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studien Verlag. S. 54-58.
- Horster, L. (2016): Change Management und Organisationsentwicklung. Studienbrief SM 220 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Huber, M. (2019): Resilienz im Team. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Käutner, H. (2020): Helmut Käutner über Kompetenz. Verfügbar unter: https://www.gutzitiert.de/zitat_autor_helmut_kaeutner_thema_kompetenz_zitat_12576.html (letzter Zugriff am 27.06.2020).
- Kansteiner, K. T. (2016): Umgang mit Vielfalt als Herausforderung für offene Unterrichtsformen und darauf bezogene Kompetenzentwicklung von Lehrkräften. In: Lang-Wojtasik, G./Kansteiner, K./Stratmann, J. (Hrsg.). Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung. Göttingen: Waxmann Verlag. S. 126-140.
- KMK (2002): PISA-2000 - Zentrale Handlungsfelder. Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002.

- KMK (2019): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2016/2017. Bonn.
- KMK (2020). Anschriften der Landesinstitute für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/service/servicebereich-schule/landesinstitute.html> (letzter Zugriff am 13.09.2020).
- Krapp, M./Friederich, G. (2018): Schulleitung kompakt. Schule leiten und gestalten. (2. Aufl.). Augsburg: Auer Verlag.
- Schratz, M./Steiner-Löffler, U. (1998): Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim: Beltz Verlag.
- Landsiedel NLP Training (2020): Johari-Fenster. Verfügbar unter: <https://www.landsiedel-seminare.de/wissen/johari-fenster.html#was-ist-das> (letzter Zugriff am 04.06.2020).
- May, J. (2020): Karrierebibel. Verfügbar unter: <https://karrierebibel.de/riemann-thomann-modell/> (letzter Zugriff am 02.06.2020).
- Meinholz, H. F. (2019): Führungskraft Ingenieur (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Verlag.
- MfKJSBW – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016a). Handreichung zur Beantragung einer Gemeinschaftsschule. Verfügbar unter: https://anmelden.kultus-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Gemeinschaftsschule%202015/Handreichung_GMS.pdf (letzter Zugriff am 26.06.2020).
- MfKJSBW - Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016b). Anforderungsprofil Schulleiterinnen und Schulleiter. Verfügbar unter: https://km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/1_PDFS_2016/Anforderungsprofil_Schulleiter_innen_2016.pdf (letzter Zugriff am 26.07.2020).
- MfKJSBW – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016c). Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zu Gemeinschaftsschulen („WissGem“) vorgestellt. Verfügbar unter: https://km-bw.de/Lde/Startseite/Service/20_01_2016+Begleitforschung+Gemeinschaftsschule (letzter Zugriff am 20.05.2020).

- MfKJSBW – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2017).
Leistungsfeststellung, Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldungen an
Gemeinschaftsschulen. Verfügbar unter:
https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E30649122/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Publicationen%202018/2018%20Leistungsbeurteilung%20GMS.pdf
(letzter Zugriff am 19.07.2020).
- MfKJSBW – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2018).
Coaching an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg. Verfügbar unter:
https://km-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-1306603008/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/Schularten/Gemeinschaftsschule/2018_Coaching%20an%20der%20GMS.pdf
(letzter Zugriff am 17.05.2020).
- MfKJSBW Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019a): Die
Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg (überarbeitete Aufl.). Stuttgart:
Offizin Scheufele und Medien GmbH&Co.KG.
- MfKJSBW – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019b):
Kompetenzbeschreibungen zum Anforderungsprofil Schulleiterinnen und
Schulleiter. Verfügbar unter:
<https://km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/Informationen%20f%C3%BCr%20.../Kompetenzbeschreibungen%20AP%20SL.pdf>
(letzter Zugriff am 26.06.2020).
- MfKJSBW - Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2019c):
Qualitätsrahmen Ganztagschule Baden-Württemberg. Albstadt: Conzelmann
Grafik und Druck.
- MfKJSBW – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2020a):
Gemeinschaftsschule Ganztag. Verfügbar unter:
<https://km-bw.de/Lde/4185901> (letzter Zugriff am 14.05.2020)
- MfKJSBW - Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2020b).
Verfügbar unter: https://km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/neue+Paedagogik+_+neue+Begriffe (letzter Zugriff 17.05.2020).
- MfKJSBW - Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2020c).

- Verfügbar unter:<https://km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Gemeinschaftsschule>
(letzter Zugriff 19.07.2020)
- Müller, A. (2013): Individualisierung am Beispiel Kompetenzraster. In: Bohl, T./Meissner, S.: Expertise Gemeinschaftsschule. Weinheim: Beltz Verlag. S. 261-274.
- Philipp, E. (2006): Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. (4. unveränderte Aufl.) Weinheim: Beltz Verlag.
- Philipp, E. (2016): Wertschätzende Kooperation und Erfolgsfaktoren der Teamentwicklung. In: Buhren, C.G./Neumann, S.: Führungsaufgaben der Schulleitung. Bausteine für die Personal-und Unterrichtsentwicklung. Weinheim: Beltz Verlag. S. 75-85).
- Pinnow, D. (2011): Führen - Worauf es wirklich ankommt. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Posse, N. (2018): Kollegiale Beratung und professionelle Gesprächsformen. Studienbrief SM 0620 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Post, E. (2014): Kooperation im Kollegium - Teamarbeit. In: Hiebl, P./Seitz, S. (Hrsg.). Schulleitung im Team. Berlin: Cornelsen Verlag. S. 47-68.
- Riemann, F. (1961, 2019): Grundformen der Angst. (45. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag: München.
- Schley, W. (1998): Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hrsg.). Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studien Verlag. S. 111-159.
- Schley, V./Schley, W. (2020): Teamarbeit und Methoden der Teamentwicklung. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/58562169-Teamarbeit-und-methoden-der-teamentwicklung-vera-schley-prof-wilfried-schley-institut-fuer-organisationsentwicklung-und-systemische-beratung-ios.html> (letzter Zugriff am 26.07.2020)
- Seitz, S. (2014): Kompetenzen erfolgreicher Schulleitungsmitglieder. In: Hiebl, P./Seitz, S. (Hrsg.). Schulleitung im Team. Berlin: Cornelsen Verlag. S.15-66.
- Schnebel, S. (2016): Veränderte professionelle Herausforderungen in Gemeinschaftsschulen im Horizont von Heterogenität - Lernbegleitung als Leitmotiv. In: Lang-Wojtasik, G./Kansteiner, K./Stratmann, J. (Hrsg.). Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung. Göttingen: Waxmann Verlag. S. 141-153.
- Schratz, M. (2007): Schulentwicklung braucht Teamentwicklung " ... dann könnte unsere Schule besser werden". In: Grundschulmagazin, Heft 4, S. 8-10.

- Schratz, M. (2010): Schulleitung als Leadership. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.). Führung, Steuerung, Management. Seelze: Friedrich-Verlag. S. 59-78.
- Schratz, M. (2017): Pädagogisches Leadership Studienbrief SM0210 des Master-Fernstudiengangs der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. (4. durchgesehene Aufl.). Kaiserslautern.
- Schratz, M./ Hartmann, M./Schley, W. (2010): Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis. Münster: Waxmann Verlag.
- Schulz von Thun, F. (1990): Miteinander Reden 1: Störungen und Klärungen. Reinbek: Rowohlt.
- Schulz von Thun, F. (2020): Das Kommunikationsquadrat. Verfügbar unter <https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-kommunikationsquadrat> (letzter Zugriff am 26.07.2020).
- Seliger, R. (2014): Das Dschungelbuch der Führung. Ein Navigationssystem für Führungskräfte. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Senge, P. (2001): Die Fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Strohmaier, B. (5/ 2019): Sind die Anmeldezahlen von Schulen abhängig von der Haltung des Kollegiums? schulmanagement, S. 37-39.
- Trautmann, M. W. (2013): Professionalisierung von Lehrkräften für die Arbeit an Gemeinschaftsschulen. In: Bohl, T./Meissner, S.: Expertise Gemeinschaftsschule. Weinheim: Beltz Verlag. S. 47-60).
- Webs, T. u.a. (2018): Schulqualität von Schulen in herausfordernder Lage. In: Schwabe, F./McElvany, N./Bos, W./Holtappels, H.G. (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung Band 20. Weinheim: Beltz Juventa.
- Windolph, A./Blumenau, A. (2020): Die Phasen der Teamentwicklung. Verfügbar unter: <https://projekte-leicht-gemacht.de/blog/pm-methoden-erklart/die-phasen-der-teamentwicklung-wie-produktiv-ist-dein-team/> (letzter Zugriff am 18.05.2020)
- Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) (2020): Pädagogische Führungskräfte. Verfügbar unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/q_pf/qualifikation/schulleitung/ (letzter Zugriff am 20.08.2020).

Anhang

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Koordinatensystem zur Aufgaben- und Beziehungsorientierung

(Quelle: Philipp 2016: 82)

Abb. 2: Team – Arbeitsprozess (Quelle: Schley 1998: 136)

Abb. 3: Teamentwicklungsuhr (Quelle: business-wissen.de)

Abb. 4: Teamkultur (Quelle: Schley 1998: 137)

Abb. 5: Beziehungsmatrix (Quelle: Schley 1998: 138)

Abb. 6: Eisberg-Analyse (Quelle: Schley 1998: 139)

Team-Feedback – Übung: Beziehung oder Aufgabe- was wiegt mehr?



Einzelarbeit:

Überlegen Sie sich anhand von konkreten Beispielen, in welchem Quadranten Sie Ihr Team einordnen würden.



Partnerarbeit:

Tauschen Sie sich mit einem weiteren Teammitglied aus.



Plenum:

Diskutieren Sie die Ergebnisse und erörtern Sie eine optimierte Weiterarbeit im Team.

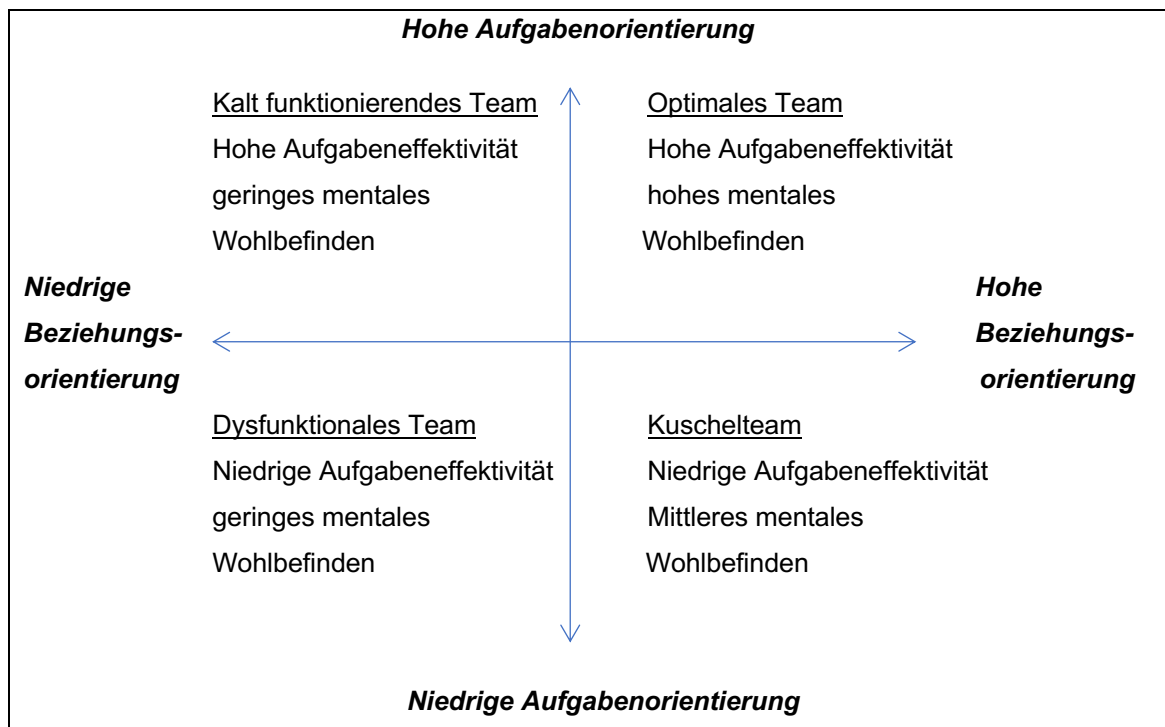


Abb. 1: Koordinatensystem zur Aufgaben- und Beziehungsorientierung (Quelle: Philipp 2016: 82)

Notieren Sie für sich persönlich das Diskussionsergebnis:

Was nehmen Sie sich für Ihre zukünftige Arbeitsweise im Team vor?

Stärken und Entwicklungsbereiche – Was macht unser Team aus?



Einzelarbeit:

Notieren Sie die Stärken und Entwicklungsbereich innerhalb Ihres Teams.



Partnerarbeit:

Tauschen Sie sich mit einem weiteren Teammitglied aus.



Plenum:

Diskutieren Sie die Ergebnisse und erörtern Sie eine optimierte Weiterarbeit im Team.

Unsere Stärken

Unsere Entwicklungsbereiche

(Quelle: Schley 1998: 135)

Team-Arbeitsprozess – Wie arbeiten wir im Team zusammen?



Einzelarbeit:

Tragen Sie die Zahlen der Legende entsprechend in die Kästchen ein. Wenn kein Optimierungsbedarf besteht, lassen Sie das Kästchen frei.



Partnerarbeit:

Tauschen Sie Ihr Ergebnis mit einem weiteren Teammitglied aus.



Plenum:

Diskutieren Sie die Ergebnisse und erörtern Sie eine optimierte Weiterarbeit im Team.

1) "Haben wir klare Ziele vereinbart?"

- ☐ Woran erkennen wir, dass wir dem Ziel näher kommen?
- ☐ Weiß jeder, was sein konkreter Part zur Zielerreichung ist?

6) "Wird Teamarbeit von Unternehmen wirklich gewünscht?"

- ☐ Anerkennung von Teamleistungen (durch Team-Anreize)
- ☐ Verantwortungs-Delegation
- ☐ Projektkultur mit virtuellen Teams
- ☐ Fehlerfreundliche Lernkultur

2) "Verwenden wir teamfreundliche Methoden?"

- ☐ Moderative Meeting-Gestaltung
- ☐ Rollierende Kurz-Präsentation wichtiger Informationen
- ☐ Kooperative Entscheidungsfindung (Kollegiales) Coaching

Aufgabe

Methoden

A

B

Rollen

Klima

5) "Unterstützen wir teamförderndes Verhalten?"

- ☐ Meinungen erkunden
- ☐ Aktiv Zuhören
- ☐ Gemeinsamkeiten betonen
- ☐ Zusammenfassen

- ☐ Ermutigen
- ☐ Fürsorglich sein
- ☐ Vermitteln
- ☐ Unterstützung zeigen

3) "Berücksichtigen wir die unterschiedlichen Stärken der Teammitglieder?"

- ☐ Strategie
- ☐ Ideengeber
- ☐ Aktivator
- ☐ Zuverlässiger
- ☐ Systematiker
- ☐ Qualitäts-sicherer

- ☐ Gestalter
- ☐ Moderator
- ☐ Teamworker

4) "Vermeiden wir team-hemmendes Verhalten?"

- ☐ Aggressives Verhalten
- ☐ Blockieren
- ☐ Rivalisieren
- ☐ Unterbrechen
- ☐ Suche nach Sympathie

- ☐ Spezial-plädoyers
- ☐ Clownerie
- ☐ Sich zurück-ziehen

Optimierungs-Bedarfs-Einschätzung: 1 geringer Bedarf 2 mittlerer Bedarf 3 starker Bedarf

Abb. 2: Team – Arbeitsprozess (Quelle: Schley 1998: 136)

Teamentwicklungsuhr – In welcher Phase befinden wir uns?



Einzelarbeit:

Überlegen Sie sich, in welcher Phase sich Ihr Team befindet. Notieren Sie Beispiele, die Ihre Einschätzung stützen.



Partnerarbeit:

Tauschen Sie Ihr Ergebnis mit einem weiteren Teammitglied aus.



Plenum:

Diskutieren Sie die Ergebnisse und erörtern Sie, in welche Phase Sie als Team übergehen wollen.



Abb. 3: Teamentwicklungsuhr (Quelle: business-wissen.de)

Teamkultur - Welche Verhaltenskultur dominiert in unserem Team?



Einzelarbeit:

Verteilen Sie die 100% Punkte auf die vier Felder.



Partnerarbeit:

Tauschen Sie sich mit einem weiteren Teammitglied aus.



Plenum:

Diskutieren Sie die Ergebnisse und überlegen Sie, welchem Bereich Sie mehr bzw. weniger Aufmerksamkeit innerhalb des Teams schenken sollten.

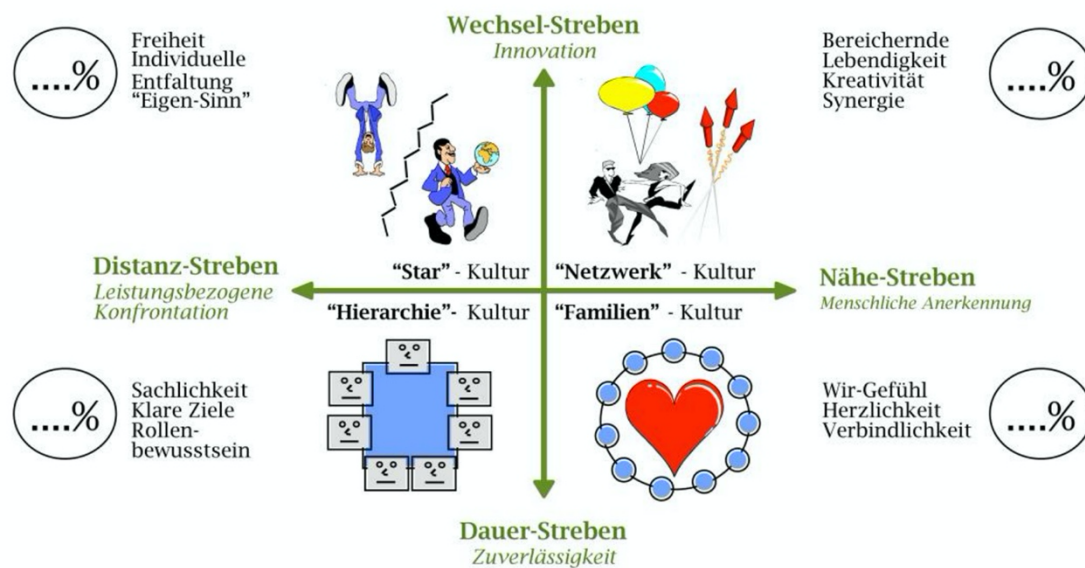


Abb. 4: Teamkultur (Quelle: Schley 1998: 137)

Anhang 6

Beziehungsmatrix – Wie gehen wir miteinander um?



Einzelarbeit:

Kreuzen Sie den zutreffenden Wert an.



Partnerarbeit:

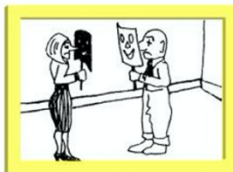
Tauschen Sie sich mit einem weiteren Teammitglied aus.



Plenum:

Diskutieren Sie die Ergebnisse und überlegen Sie, in welchem Bereich Sie als Team den höchsten Entwicklungsbedarf sehen.

(1) ... offene Kommunikation



-- - 0 + ++

(2) ... Zielklarheit



-- - 0 + ++

(3) ... Konfliktmanagement



-- - 0 + ++

(4) ... Fehlerkultur



-- - 0 + ++

(5) ... Entscheidungen



-- - 0 + ++

(6) ... Feedback



-- - 0 + ++

Bitte tragen Sie hier ein, was bei Ihnen **sonst**
noch zu Problemen führt!
Stichworte, Situationen....

Abb. 5: Beziehungsmatrix (Quelle: Schley 1998: 138)

Eisberg-Analyse – Was beschäftigt uns als Team?



Einzelarbeit:

Welche Themen werden in Ihrem Team nicht angesprochen und beeinflussen indirekt die gemeinsame Arbeit im Team? Notieren Sie Ihre Einschätzung.



Partnerarbeit:

Tauschen Sie sich mit einem weiteren Teammitglied aus.



Plenum:

Diskutieren Sie die Ergebnisse und ordnen die Themen in „fördert die Teamentwicklung“, „hemmt die Teamentwicklung“. Überlegen Sie gemeinsam, wie sie die förderlichen Themen stärken können.



Abb. 6: Eisberg-Analyse (Quelle: Schley 1998: 139)

Wertschätzung: Übung für eine bewusst wertschätzende Sprache

Formulieren Sie untenstehende Sätze wertschätzend um:

Gebräuchlich

Wünschenswert

Im Alltag:

„Ich möchte alle Lehrer bitten,
sich in die Liste für den pädagogischen
Tag einzutragen.“

„Sie sind zu spät in den
Unterricht gekommen.“

„Mir fällt auf, dass Sie immer wieder
vergessen, in das Klassenbuch
einzutragen.“

„Es ist gut, dass Sie sich auch
in das Team für die Weiterent-
wicklung unseres Ganztags-
schulkonzepts eingetragen haben.“

**Bei Jahresgesprächen im Zusammenhang
mit einem Unterrichtsbesuch:**

„Der Unterrichtseinstieg hat
nicht so gut geklappt.“

„Ich habe gemerkt, dass Sie noch
Probleme mit der Bedienung des
Smartboards haben.“

„Sie haben Ihre Klasse gut im
Griff.“

„Ihre Sprache ist dem Niveau der
Schülerinnen und Schüler ange-
messen.“

Wertschätzung: Übung zu Wertschätzung durch Lob

Wann wurde ich zuletzt gelobt? Wofür? Wie?

Was habe ich dabei empfunden?

Wer hat dabei was gesagt? Schreiben Sie die genauen Formulierungen auf.

Wie gebe ich Lob an andere weiter? Schreiben Sie hier auch einige Formulierungen/
Gesten auf, die Sie nutzen möchten.

Welche Möglichkeiten zu loben, kenne ich? Welche habe ich bei anderen als vorbildhaft erlebt? Welche will ich zukünftig verwenden?

(Quellen: Seitz 2014: 26, Arnold 2011: 124)

Selbstreflexion: Übung zur Beobachtung der inneren Landkarte

Wieviel Zeit nehmen Sie sich für Ihre Selbstreflexion innerhalb eines Jahres? Setzen Sie das Kreuz an geeigneter Stelle.

0% -----100%
(gar keine Zeit) (gesamte Zeit)

(Quelle: Seliger 2008: 131)

Was könnten Sie tun, um für Ihre Selbstreflexion mehr Zeit und Raum zu schaffen?

Sie nehmen sich vor, zukünftig regelmäßig ein Zeitfenster für Selbstreflexion zu schaffen. Diese Fragen können Ihnen dabei helfen. Sie ermöglichen es Ihnen, sich aus einer anderen Perspektive zu betrachten – machen Sie sich Notizen zu jeder Frage.

- Wenn meine Mitarbeiter über mich tratschten, was wäre der Inhalt des Gesprächs?

- Was denken meine Lehrkräfte wahrscheinlich über mich?

- Wie werde ich wahrscheinlich über mich denken, wenn ich 20 Jahre älter bin?

- Wie sieht die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften aus? Was läuft gut? Was sollte sich ändern?

- Was bedeutet meine Führungsrolle für mich?

- Wie zentral ist das Thema Teamentwicklung in meinem Berufsalltag?

(Quelle: vgl. Seliger 2008: 136)

Beziehungsfähigkeit: Übung für eine vertrauensvolle Beziehungsgestaltung

Beantworten Sie die untenstehenden Fragen und nennen Sie jeweils ganz konkrete Beispiele aus Ihrer Leitungspraxis, die die Aussage bestätigen bzw. widerlegen.

Innere Haltung

Ich arbeite an einer positiven Grundhaltung.

- + _____
- _____

Ich achte bewusst auf die Stärken meiner Lehrkräfte.

- + _____
- _____

Ich traue meinen Lehrkräften etwas zu.

- + _____
- _____

Sichtbare und spürbare Handlungen

Ich delegiere Aufgaben an meine Lehrkräfte und lasse ihnen bei der Bearbeitung genügend Freiraum.

- + _____
- _____

Ich höre bei Sorgen und Ängsten der Lehrkräfte aufmerksam zu und teile vertrauliche Informationen nicht mit Dritten.

- + _____
- _____

Ich halte mich an alle Abmachungen. Dabei ist mir meine Vorbildfunktion bewusst.

- + _____
- _____

Anhang 12

Kommunikationsfähigkeit – Hilfen für eine klare Sprache

Achten Sie darauf, dass Sie im Gespräch mit Ihren Lehrkräften folgende Wörter vermeiden:

man, es, wir

→ Nennen Sie die Lehrkräfte und sich, sofern es auf die Gemeinsamkeit ankommt direkt beim Namen.

vielleicht, eigentlich, eventuell

→ Ihre Idee oder Ihr Vorschlag muss konkret sein.

„Ja, aber ...“

→ Führen Sie den Gedanken bzw. Ihre Bedenken mit der Konjunktion „und“ fort.

wieso, warum, weshalb

→ Formulieren Sie die Ihrer Meinung nach richtige Antwort in einem Aussagesatz.

(Quelle: vgl. Pinnow 2011: 188)

Anhang 13

Kommunikationsfähigkeit – Techniken des Aktiven Zuhörens

Das *Aktive Zuhören* fordert von Ihnen Handlungen, die eine erfolgreiche Kommunikation unterstützen:

- Überprüfen Sie vor und während des Gesprächs immer wieder Ihre **innere Haltung**, welche von Wertschätzung und Interesse geprägt sein sollte.
- Achten Sie auf eine **offene Körperhaltung** und halten Sie den **Blickkontakt**. Unterstützen Sie das Zuhören beispielsweise durch Kopfnicken oder ein **freundliches Lächeln**.
- Vergewissern Sie sich, indem Sie **Gehörtes wiederholen** und so herausfinden, ob die beabsichtigte Botschaft Ihrer Gesprächspartnerin/ Ihres Gesprächspartners bei Ihnen richtig angekommen ist.
- **Fragen Sie nach**, wenn Ihnen etwas unklar ist. Vermeiden Sie hierbei aber W-Fragen. Beginnen Sie den Satz beispielsweise mit „Ich habe noch nicht richtig verstanden ...“.

(Quelle: vgl. Pinnow 2011: 191)

